

# HUMANETTEN

Nummer 42 Våren 2019

---

## INNEHÅLL:

Redaktören har ordet	3
<u>Tema: ämnesspråk och ämneslitteracitet</u>	
Gästredaktörer: Karin Larsson Eriksson och Angela Marx Åberg	
<b>Angela Marx Åberg</b> , Introduktion: Varför ett temanummer om ämnesspråk och ämneslitteracitet?	4
<b>Ewa Bergh Nestlog</b> , Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter	9
<b>Eva Kjellander Hellqvist</b> och <b>Karin Larsson Eriksson</b> , Gestaltande av ämnesinnehåll i högstadiets klassrumsundervisning i musik	31
<b>Pia Visén</b> , Ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik	60
<b>Anna Thyberg</b> , Litteraturvetenskapliga termer inom engelskämnet på universitetsnivå	78
<b>Magnus Persson</b> , Ämnesinnehåll och ämnesröster i läroböcker: exemplet västeuropeisk integration	113
<b>Torsten Löfstedt</b> , Framställningen av treenighetsläran i läroböcker i religionskunskap	131
<b>Malin Alkestrand</b> , Barn- och ungdomslitteraturvetenskapligt ämnesspråk: En läroboksanalys av svenska läromedel om barn- och ungdomslitteratur för högskolor och universitet	156
<u>Övrigt refereegranskat bidrag:</u>	
<b>Eva Kjellander Hellqvist</b> och <b>Karin Hallgren</b> , Kultur och kommersialism – några exempel från svenskt 1970-tal	180
<u>Icke-referee-granskat bidrag:</u>	
<b>Anneliese Fältström</b> , Drakars och odödligas släkte	202
Medverkande i detta nummer	207

## **Om HumaNetten**

*HumaNetten* tillkom hösten 1997 för att förverkliga ett av målen i den dåvarande humanistiska institutionen vid Högskolan i Växjö's ”Verksamhetsplan och kvalitetsprogram för läsåret 1997/98”, nämligen att göra texter producerade vid institutionen tillgängliga för en större läsekrets. Redan från början bestämdes att detta skulle bli en helt och hållet elektronisk tidskrift, med utgivning vår och höst, vilket idag betyder att *HumaNetten* är universitets-sveriges äldsta elektroniska tidskrift! Alltsedan starten har *HumaNetten*, förutom artiklar i skilda ämnen, innehållit recensioner av nyutkommen litteratur en debattavdelning.

Från och med vårnumret 2013, utges *HumaNetten* av Fakulteten för konst och humaniora vid Linnéuniversitetet.

*HumaNetten* tar emot såväl populärvetenskapliga bidrag som referegranskade forskningsartiklar. Bidragsgivare bör ange till vilken kategori deras bidrag syftar. Forskningsartiklar anonymiseras och skickas till två anonyma granskare. Inskickade artiklar bör vara högst 12 000 ord och använda Harvardsystemet för referenser.

Bidrag till *HumaNetten* skickas som Word- eller RTF-dokument till redaktionen. Redaktionen förbehåller sig rätten att kvalitetsgranska och refusera insänt material.

© respektive författare. Det är tillåtet att kopiera och använda material ur *HumaNetten* för forskningsändamål om källan anges. För övriga ändamål kontakta respektive artikelförfattare.

*HumaNettens* redaktion utgörs för närvarande av: professor Hans Hägerdal, docent Karin Larsson Eriksson, lektor Per Sivefors och lektor Gunilla Söderberg.

Webb: <https://open.lnu.se/index.php/hn>

Kontakt med *HumaNetten*: Hans Hägerdal ([hans.hagerdal@lnu.se](mailto:hans.hagerdal@lnu.se)).

Postadress och telefon:

*HumaNetten*, c/o Hans Hägerdal, Fakulteten för konst och humaniora, Linnéuniversitetet,  
351 95 VÄXJÖ

Tel 0772-28 80 00 (vx)

ISSN: 1403-2279

# Redaktören har ordet

En av styrkorna med Linnéuniversitetet är de innovativa forskningscentra som vuxit fram och ofta kombinerar lokala undersökningar till internationell forskning. Ett av dem, som är specifikt kopplat till Fakulteten för konst och humaniora, är Cähl (uttalas säl), vilket står för så mycket som Centrum för ämnesdidaktisk forskning inom konst och humaniora vid Linnéuniversitetet. Cähl har under senare år haft som mål att synliggöra ämnesdidaktikens plats i det vetenskapliga samtalet på universitetet. Det har man gjort genom fortlöpande seminarier och föreläsningar av inbjudna gäster. Ett tjugotal forskare vid fakulteten är verksamma vid Cähl, inom bland annat litteraturvetenskap, språk, historia, musikpedagogik och religionsvetenskap.

Verksamheten har också resulterat i publikationer, bland annat antologin *Möten med mening. Ämnesdidaktiska fallstudier i konst och humaniora* som utkom 2016. Detta vårnummer av *HumaNetten* utgörs till största delen av ett tema om ämnesspråk och ämneslitteracitet. Åtta forskare vid och utanför Linnéuniversitetet skriver här om olika undervisningsämnens förhållande till texter, bland annat läromedel. De olika bidragen ställer viktiga frågor om vad lärare i dagens skol- och universitetsvärld behöver kunna om sina ämnesspråk för att främja elevers och studenters lärande. Språkvetaren Angela Marx Åberg förklarar i en separat inledning varför mer forskning om dessa frågor behövs, och presenterar de olika bidragen.

Av bidrag som ligger utanför temat för detta nummer finns en studie av musikvetarna Eva Kjellander Hellqvist och Karin Hallgren, ”Kultur och kommersialism – några exempel från svenskt 1970-tal”. Här återtar vi bekantskapen med det stundom radikala 70-talet och får veta hur frågor om kulturspridning adresserades av Operan, Dramaten och TV mot bakgrund av den livliga kulturdebatten. Numret avslutas med ett populärvetenskapligt bidrag av Annaliese Fältström, ”Drakars och odödligas släkte”, en historisk resebetraktelse från Vietnam. Nästa nummer av *HumaNetten* följer i höst och här kan vi utlova ett tema av annat slag. Tills dess tillönskas en skön sommar.

Hans Hägerdal

Ordförande i redaktionsrådet

# Introduktion: Varför ett temanummer om ämnesspråk och ämneslitteracitet?

Angela Marx Åberg

Runt om i Sverige bedrivs det lärarfortbildning om språkutvecklande arbetssätt, som syftar till att stärka elevers kunskapsresultat, ofta med fokus på andraspråkselever och nyanlända elever. Erfarenheter från exempelvis Australien och Nederländerna visar dessutom att språkutvecklande arbetssätt lyfter kunskapsutvecklingen inte bara i dessa elevgrupper utan hos alla elever (Gibbons 2010: 24; Hajer & Meestringa 2014: 15f). Fortbildningsinsatserna syftar till att lärare i olika ämnen ska tillägna sig olika arbetssätt för undervisningen, som hjälper dem att axla det ansvar för elevernas språkutveckling som läggs på dem. Det krävs dock mer än kunskap om språkutvecklande arbetssätt. Kunskaper om språkets beskaffenhet, funktioner och pragmatik är också nödvändiga. Man kan fråga sig i vilken utsträckning det är ämneslärares uppgift att ha kunskap om ovanstående, då det mer hör till språklärares kompetensområden.

Svaret på frågan ligger i det faktum att allmänna språkkunskaper inte räcker för att ta till sig undervisning och att visa kunskaper. För att elever ska utveckla kunskaper i ett ämne behöver de mer ämnesspecifika språkkunskaper. Kunskapskravens värdeord *utförligt* och *nyanserat*, konkretiseras inte på samma vis i alla ämnen: På vilket sätt utförligt? Var ska eleverna lägga tyngdpunkten i den nyanserade beskrivningen? Och vilka frågor är relevanta att ställa sig när man läser en text i ett visst ämne? Nedanstående korta text kan tjäna som exempel:

Lisa och Pelle springer 100 m. Lisa kommer i mål på 14.08 sek. Pelle springer hälften så fort.

Adekvata frågor som kan ställas inom matematiken vore: Vilken blir Pelles tid? I vilken hastighet springer Pelle respektive Lisa (m/s)? Inom ämnet idrott och hälsa handlar frågorna troligen snarare om vilken träning Lisa respektive Pelle ägnar sig åt, medan psykologer torde intressera sig för vad som påverkar Lisas respektive Pelles motivation att springa.

Vari skillnaderna mellan olika ämnens förhållningssätt till texter kan ligga har undersökts bl.a. av Shanahan & Shanahan, som i artikeln "What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?" betonar vikten av att inte undervisa om lästekniker och skrivtekniker på en allmän nivå. Dessa tekniker bör snarare förankras i olika ämnen, eftersom de används på ett unikt sätt inom respektive ämne (2012: 8). Skrivande och läsning som färdigheter och praktiker inom ett ämne, men också förhållningssätt och till ämnet och dess innehåll i olika representationsformer, allt som innefattas i begreppet ämneslitteracitet, kan inte på ett oflekterat sätt överföras mellan ämnen. Elever behöver alltså tillägna sig ämnesadekvata uttrycksätt och förhållningssätt inom olika ämnen.

Inom Cähl, Centrum för ämnesdidaktisk forskning inom konst och humaniora vid Linnéuniversitetet, har vi ställt oss frågan vad ämnesspråk och ämneslitteracitet innebär i olika

ämnen.<sup>1</sup> Vad är det lärare i våra ämnen kan och behöver kunna om sitt ämnesspråk för att kunna främja elevers ämnesspråksutveckling? Det finns alltså ett behov av att i forskning förankra och verbalisera kunskap som hör till olika ämnens ämneslitteracitet. Utvecklingen av ämnesspråk och skolspråk är en angelägenhet som visserligen berör alla ämnen och lärandet på ett övergripande plan. Det är dock inte möjligt att studera utvecklingen av skolspråk på ett mer detaljerat plan utan koppling till ett visst ämne. Därför är svaren på frågan med nödvändighet förankrade i ämnesdidaktiken.

Inom naturvetenskapen är forskningsfältet om ämneslitteracitet relativt etablerat, vilket aktualiseras genom bl.a. Tang och Danielssons antologi *Global developments in literacy research for science education* (Tang & Danielsson 2018). De betonar den grundläggande roll som språket och deltagande i ämnespraktiker spelar för elevers kunskapsutveckling och förståelse inom ett ämne och fortsätter:

Thus, the focus is on using literacy to engage students in the practices of science so that they develop a deeper understanding of how knowledge in science is formed as well as an appreciation of how the discipline develops its unique ways of knowing. (2018: 4)

Tang och Danielsson aktualiserar i citatet ovan att frågan om ämnesspråk och ämneslitteracitet går utanför det rent språkliga och bottnar i olika ämnens kunskapsbildning och unika sätt att se på världen. Detta är inte minst relevant att aktualisera inom ämnen med koppling till konst och humaniora, som dels är kopplade till uttrycksmedel som inte är verbalt dominerade (exempelvis musik och bild), dels inte sällan brottas med att hävda sin relevans. Att lyfta dessa ämnens unika sätt att bilda kunskap om människan och hennes relation till sin omvärld är ett ärende av högsta vikt i en tid av klimatförändringar och av mellanstatlig och mellanmänsklig turbulens, då den präglas av konsekvenserna av just människors relationer till varandra och till världen hon lever i.<sup>2</sup>

Forskningsfältet om ämneslitteracitet i ämnen med anknytning till konst och humaniora är i varierad utsträckning etablerat. Detta temanummer är ett sätt att lyfta frågan dels på ett teoretiskt plan, dels inom några ämnen.

## Temanumrets bidrag

Temat inleds med bidraget ”Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter” (2019) av Ewa Bergh Nestlog, som utifrån sina tidigare studier ger en teoretisk startpunkt för hur man kan se på, tala om och undersöka ämnesspråk. Som grund för sin beskrivning av centrala aspekter av ämnesspråk använder hon systemisk-funktionell språksyn (SFL), som utgår från språkets funktion i olika kommunikativa situationer. Hur ett visst yttrande formuleras, beror på *innehållet* som kommuniceras<sup>3</sup>, på *relationen* mellan den som yttrar och den som ska ta till sig yttrandet och på det *kommunikationssätt* som används för yttrandet: verbalt, exempelvis muntligt eller skriftligt, eller något annat teckensystem, som genom gester eller visuellt. När Bergh Nestlog överför detta synsätt på ämnesspråk lägger hon extra tyngd vid att kunskaper i ämnesspråk inte kan ses separerade från deltagande i den

---

1 För mer information om Cähl samt tidigare publikation, se hemsidan: <https://lnu.se/cahl>

2 Ett exempel på hur humaniora tar sig an klimatförändringarna är forskning om det antropocena.

3 I SFL-terminologi betecknas innehållet ofta som ”fält” (Gibbons 2010: 86).

ämnespraktik som är ämnesspråkets meningsfulla sammanhang: ”Ämnesspråk kan [...] sägas utgöra ett samlat begrepp för det språk som kvalificerade deltagare i en ämneskultur använder när de gör sina röster i ämnet hörda för att kommunicera *ämnesinnehållet* med *ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser*” (Bergh Nestlog 2019: 9, kursivering i original). Att det rör sig om sociala praktiker, som yttrar sig i interaktion mellan människor och mellan människor och texter, visar sig också i de modeller som hon föreslår och aktualiserar, bl.a. den dubbla dialogen och transaktionsaxeln. Detta teoretiska ramverk har bidragen inom ramen för temat i olika utsträckning förhållit sig till.

De ämnesdidaktiska studierna i föreliggande temanummer har använt sig av olika metoder och olika material, men berör på olika sätt ämnesspråk som fenomen. Nedanstående beskrivning börjar med två studier som berör ämnesspråk som det konkretiseras i klassrumsundervisning, fortsätter med en studie om hur ämnesterminologi uppfattas av studenter och landar i tre studier som undersöker ämnesspråkliga aspekter i läroböcker.

Eva Kjellander Hellqvist och Karin L. Erikssons bidrag ”Gestaltande av ämnesinnehåll i högstadiets klassrumsundervisning i musik” (2019) innebär en inventering av de semiotiska resurser som används i sex olika musikklassrum på högstadiet. I bidraget aktualiseras att språk inte är begränsat till något som kan kallas verbalspråk, utan kan innebära användandet av andra resurser utöver de språkliga: kroppsliga resurser som gester med händer och fingrar, stora kliv etc., och musikaliska resurser i form av instrumentspel och sång, samt visuella resurser, exempelvis projicerade bilder av digitala verktyg och grepptabeller. I sex delområden för musikämnet analyserar Kjellander Hellqvist och Eriksson användandet av olika resurser och deras samspel i undervisningen. Därmed ligger tyngdpunkten i studien på aspekten ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser.

Ämnesspråk så som det framträder i interaktion mellan lärare, elever och en lärobokstext är i fokus i Pia Viséns bidrag ”Ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik” (2019), en språkvetenskaplig studie av de ordkedjor som bildas mellan textens fackspråkliga beskrivning av svetsteknik och elevernas vardagliga praktiska förståelse av vad som händer vid svetsning. Visén visar hur läraren genom att använda ord som på olika sätt relaterar till varandra bildar en brygga mellan formuleringarna i läromedelstexten och ett vardagligt uttryckssätt av samma fenomen. Studien aktualiserar att det i ämnesspråket för ämnet svetsteknik inte rör sig om en enda språklig domän utan om en rörlighet mellan ”ett didaktiskt rekontextualiserat svetsfackspråk och ett teoretiskt tekniskt-naturvetenskapligt präglat språk” (Visén 2019). Även Visén berör deltagandet i den ämnesspråkliga praktiken, när hon konstaterar att det är mest läraren som rör sig i den ämnesspråkliga domänen medan eleverna visar ett begränsat aktivt ämnesspråkligt deltagande. De lyssnar till läraren, men använder inte själva ämnesspråkliga uttryck. Deras roll i den ämnesspråkliga praktiken blir därmed mer passiv.

Att elevers deltagande i ämnesspråkliga praktiker per definition ska ses om positivt problematiseras i Anna Thybergs bidrag ”Litteraturvetenskapliga termer inom engelskämnet på universitetsnivå” (2019). Hon tar upp det motstånd som studenter kan uppleva mot att insocialiseras i praktiker som man eventuellt inte identifierar sig med. I studien undersöks studenters kunskap om och inställning till litteraturvetenskapliga termer i engelskämnet på universitetet för att studera hur studenter ser på processen de genomgår när de tar sina första steg in i ämneslitteraciteten. Ämnesspråket representeras i studien således av terminologin inom engelskspråkig litteraturvetenskap.

Även i Magnus P. S. Perssons bidrag "Ämnesinnehåll och ämnesröster i läroböcker: exemplet västeuropeisk integration" (2019) ligger fokus på ämnesspråk i form av termer och begrepp. Persson undersöker innehållsbegreppet västeuropeisk integration, som betecknar den process som ledde till bildandet av Europeiska unionen, och hur det uttrycks i läromedel för ämnena historia respektive samhällskunskap genom nyckelbegreppet orsak och verkan. Orsak och verkan är ett av sex centrala historiedidaktiska nyckelbegrepp, "The Big Six" (se vidare Perssons artikel) och därigenom är beskrivningar av orsak och verkan i läromedel viktiga aspekter av historieämnets ämnesspråk. Studien bekräftar skillnader i de båda ämnenas närmanden till det gemensamma begreppet, både i omfattning och i vilka aspekter som utvecklas.

Torsten Löfstedt närmar sig en problematisk aspekt av ämnesspråket i bidraget "Framställningen av treenighetsläran i läroböcker i religionskunskap" (2019). Hans studie av 16 läroböckers beskrivningar av treenigheten inom kristendomen visar att språket i sig kan förvanska eller fördunkla ett innehåll. Han konstaterar att det i grunden är svårt att förklara treenigheten, och att det även är synligt i lärobokstexterna. Studien berör också förhållandet att ämnesrösterna inte alltid är eniga om innehållet; Lärda teologer av olika riktningar, troende kristna eller läroboksförfattaren, som ofta intar ett utifrånperspektiv på innehållet: vilkas röster och syn på treenigheten är det som kommer till tals i läromedelstexten? Löfstedt föreslår att man i undervisningen läser och analyserar de källtexter som kan ses som grund för religionen, vilket innebär en inbjudan till elever att delta i textstudium, den ämnesspecifika praktik som utgör en grund för religionsvetenskapen.

Malin Alkestrands bidrag "Barn- och ungdomslitteraturvetenskapligt ämnesspråk: En läroboksanalys av svenska läromedel om barn- och ungdomslitteratur för högskolor och universitet" (2019) synliggör vilken roll ämnesspråket kan spela för definitionen av vad ett ämne är. Genom sin analys av hur läroböcker för universitetsstudier om barn- och ungdomslitteratur definierar de två centrala begreppen barnlitteratur och ungdomslitteratur visar hon vad som särskiljer beskrivningen av barn- och ungdomslitteraturen från skönlitteratur för vuxna. Hon argumenterar för att den skillnaden innebär att barn- och ungdomslitteraturen i större utsträckning bör betraktas som ett eget ämne, inte bara vid universitet utan även i grundskola och gymnasium.

På så vis kan man se cirkeln som sluten: det ursprungliga ärendet att utifrån definierade ämnen undersöka dessa ämnens ämnesspråk visade sig även kunna fungera omvänt: att en beskrivning av en ämnesspråklig domän kan stärka giltigheten av ett ämne.

\*\*\*

Det är tydligt i dessa bidrag att Cähls resa började med begreppet ämnesspråk, ett begrepp som kanske för vissa forskare fångas tydligare av beteckningen ämneslitteracitet. Båda beteckningarna står för de kommunikativa handlingar, ofta verbalspråkliga men inte endast, som visar ett ämnes specifika sätt att uttrycka och generera kunskap. Bidragen gör i varierande grad skillnad på begreppen, vilket är en följd av den lärprocess som skett i forskargruppen och av de olika ämnenas relation till beteckningen litteracitet. Det är så man ska förstå temanumrets titel: "Ämnesspråk och ämneslitteracitet".

Vid den nordiska ämnesdidaktiska konferensen NoFa7 i Stockholm i maj 2019, hölls symposiet ”Subject-specific language and literacy” som initierats av Cähl, där bl.a. Bergh Nestlogs och Viséns bidrag presenterades. Yvonne Hallesson, som inbjudits att diskutera bidragen, framhöll i sin diskussion av symposiet att bidragen innebar både ett teoretiskt och empiriskt kunskapsbidrag om ämnesspråk och ämneslitteracitet inom ett fält där forskning saknas, inte minst i svensk kontext, samt att de innebar nya och oväntade, originella approacher inom fältet. Förhoppningen är att det ska gälla även de övriga bidragen i detta temanummer, samt att föreliggande studier ska följas av fler undersökningar, som på ett varierat och ämnesdidaktiskt relevant sätt kan stärka kunskapen om vad ämnesspråk och ämneslitteracitet i olika ämnen innebär.

## Referenser

- Alkestrand, Malin (2019), ”Barn- och ungdomslitteraturvetenskapligt ämnesspråk: En läroboksanalys av svenska läromedel om barn- och ungdomslitteratur för högskolor och universitet”. *HumaNetten* 42: 156-179.
- Bergh Nestlog, Ewa (2019), ”Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter”. *HumaNetten* 42: 9-30.
- Gibbons, Pauline (2010), *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2014), *Språkinriktad undervisning : en handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kjellander Hellqvist, Eva & Eriksson, Karin L. (2019), ”Gestaltande av ämnesinnehåll i högstadiets klassrumsundervisning i musik”. *HumaNetten* 42: 31-59.
- Löfstedt, Torsten (2019), ”Framställningen av treenighetsläran i läroböcker i religionskunskap”. *HumaNetten* 42: 131-155.
- Persson, Magnus P. S. (2019), ”Ämnesinnehåll och ämnesröster i läroböcker: exemplet västeuropeisk integration”. *HumaNetten* 42: 113-130.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2012), ”What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?”. *Topics in Language Disorders* 32(1): 7-18.
- Tang, Kok-Sing & Danielsson, Kristina (eds.). (2018), *Global developments in literacy research for science education*. Cham, Switzerland: Springer.
- Thyberg, Anna (2019), ”Litteraturvetenskapliga termer inom engelskämnet på universitetsnivå”. *HumaNetten* 42: 78-112.
- Visén, Pia (2019), ”Ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik”. *HumaNetten* 42: 60-77.



# Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter

Ewa Bergh Nestlog

Att språk och tänkande är tätt sammankopplade är ett klassiskt filosofiskt konstaterande. Med *ämnesspråk* avses i den här artikeln de resurser i vid bemärkelse som ämnesexperter och lärare i ett ämne använder när de uttrycker sig i ämnet. De som studerar ett ämne förväntas också lära sig att dels förstå ett ämnes specifika språk och texter, dels själva använda ämnesspråk när de utvecklar tankar och visar sina kunskaper i ämnet. Ämnesspråk kan ses som en resurs som ger elever och studenter möjligheter till ett fördjupat tänkande inom ämnet.<sup>1</sup> Kunskapsutvecklingen är därför starkt relaterad till språkutvecklingen i ämnet. En konsekvens av ett sådant resonemang är att frågor som rör ämnesspråk är centrala ämnesdidaktiska frågor (jfr Moje 2008; Shanahan & Shanahan 2008; Fang & Coatoam 2013).

*Ämnesspråk* kan med andra ord sägas utgöra ett samlat begrepp för det språk som kvalificerade deltagare i en ämneskultur använder när de gör sina *röster i ämnet* hörda för att kommunicera *ämnesinnehållet* med *ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser*. Resonemang om dessa tre aspekter på ämnesspråk kommer att fördjupas längre fram i artikeln. Ämnesspråk används således i muntliga och skrivna ämnestexter i den sociala gemenskap som ämnesundervisningen utgör. I vissa ämnen, till exempel musik samt idrott och hälsa, handlar ämnesspråk om att kunna tolka och skapa mening genom ämnets specifika gester och kroppsspråk, som exempelvis att kunna följa en körledares dirigeringskoppla den till noteringen på notbladen och att kunna förstå och använda ”T” som det visas med händerna som tecken för ”time out”. Ämnesspråk omfattar således både verbalspråk (ord) och andra resurser så som symboler, bilder, ljud och gester.

Enligt Zhihui Fang (2012: 19) framhålls i tidigare forskning<sup>2</sup> att ”more than 70 % of students in grades 4–12 are experiencing difficulties when reading and writing texts in academic content areas”. Det är alltså relevant att inom ämnesdidaktisk forskning utveckla kunskaper om ämnesspråk i olika ämnen. Sett genom ett sociokulturellt teoriperspektiv pågår lärande genom samspel i praktiker (Dysthe 2003: 31). Samspelet bygger på interaktion och kommunikation, och språket ses som det viktigaste redskapet i lärandet (Dysthe 2003: 46). Lärande i ett ämne bygger således på delaktighet i en ämnesgemenskap där konventioner för språk- och skriftbruk delas, och där deltagarna förväntas att såväl tolka som skapa muntliga och skrivna texter i ämnet (Säljö 2012; Shanahan & Shanahan 2008 & 2012). Samspelet i ett ämnes praktik sker genom yttranden i tal och skrift, det vill säga meningsbärande textenheter av kortare eller längre

---

1 Artikelns innehåll kan i sin helhet relateras både till skolämnen och elever i skolan och till ämnesfält och studenter i högre utbildning. Fortsättningsvis skrivs artikeln utifrån ett skolperspektiv och läsaren får hålla i minnet att innehållet är relevant för undervisning och lärare både i skolan och i högre utbildning.

2 Fang hänvisar till Biancarosa & Snow (2006) och Graham & Perin (2007).

slag (jfr Bachtin 1986). Muntliga texter (tal och samtal) och skrivna texter<sup>3</sup> kan tillsammans med olika aktiviteter, sägas utgöra grunden för ett ämnes praktik. Med en sådan förståelse är det rimligt att studera både praktiker och texterna i praktikerna med språkvetenskapliga teorier som grund.

Syftet med den här studien är att utifrån språkvetenskapliga teorier specificera begrepp och vidareutveckla modeller som kan användas för undersökning av ämnesspråk, ämnestexter och ämnesundervisning. Begreppen och modellerna är tänkta att tydliggöra vilka specifika aspekter i fråga om ämnesspråk och undervisningspraktik som behöver dels undersökas, dels hanteras i ämnesundervisningen. Artikeln är alltså teoretiskt inriktad på ämnesdidaktiskt centrala frågor.

I studien anläggs ett övergripande perspektiv på ämnesspråk, som skiljer sig från många studier där ämnesspråk studeras med liknande teoretisk utgångspunkt men där språkliga strukturer på lexikogrammatisk nivå och genremönster fokuseras (se t.ex. Schleppegrell 2004; Fang & Schleppegrell 2010; Martin & Rose 2007). I den här studien inriktas intresset på att förstå hur ämnesspråk kan ses som ämnesspecifika och multimodala system i sin helhet. Det innebär att frågor om grammatiska val inte fördjupas, även om de konkreta textexemplen också bygger på analyser på lexikogrammatisk nivå. Inte heller fördjupas frågor om språkliga strukturer i olika genrer. En förhoppning är att studien kan tydliggöra perspektiv på ämnesspråk och dess funktion i stort när deltagare kommunicerar inom ett ämne.

I artikeln behandlas först begreppet ämnesspråk med utgångspunkt i dialogistisk teori (Bachtin 1986; Ajagán-Lester et al. 2003; Evensen 2004) och en funktionell språksyn (Halliday 1978 & 2014; Fang & Schleppegrell 2008; Thompson, 2013). Därefter förs resonemang om ämnesspråk i relation till begreppet ämneslitteracitet (Fang & Schleppegrell 2010; Shanahan & Shanahan 2008). Därpå följer ett avsnitt där resonemang om begreppen utvecklas och modeller för analys av ämnesspråk och undervisningspraktiker presenteras. Artikeln avslutas med några didaktiska implikationer.

## Ämnesspråk – språk i ämnestexter

Avsikten är alltså att inkludera alla ämnen i denna studie och således se på språk och text från ett vidgat perspektiv. Den här artikeln bygger på tidigare egen forskning av skrivundervisning och elevers skrivande (Bergh Nestlog 2012; Bergh Nestlog, 2014). Syftet var då att undersöka skrivundervisning och elevtexter i grundskolans årskurs 4–6 för att förstå elevernas meningsskapande. Där användes delvis samma teorier som i den här studien, och delar av resultatet från den tidigare forskningen används och vidareutvecklas här.

I artikeln används begreppet *text* för såväl skrivna som muntliga texter. Skrivna texter kan bestå av olika resurser så som ord, symboler, bilder, figurer och tabeller. Digitala texter kan också omfatta ljudfiler och rörliga bilder. I muntliga texter, det vill säga samtal, tal och andra muntliga framföranden, samspelar ord och ljud med gester, minspel och annat kroppsspråk. Texter är alltså multimodala genom att olika resurser samverkar, och olika resurser har olika möjligheter och begränsningar i meningsskapandet. Ibland kan exempelvis en figur vara en resurs som klargör och kompletterar de verbala uttrycken i texten. I andra fall kan en bild

---

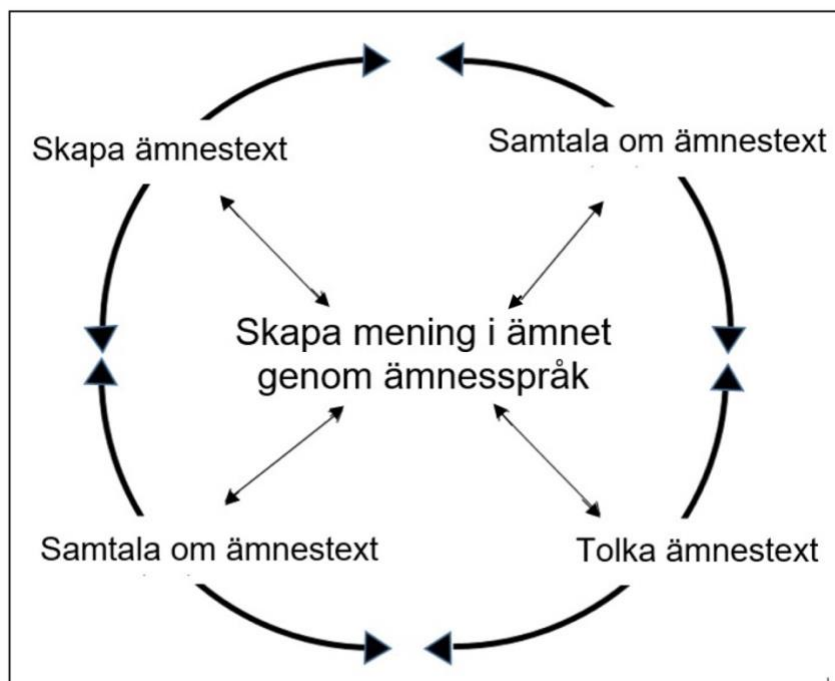
<sup>3</sup> Skrivna texter avser här texter som kan bestå av både verbalspråk (ord) och/eller andra resurser så som bilder, figurer, symboler osv. (Kress 2010).

uppfattas som motsägelsefull i relation till orden och kanske därför till och med försvåra meningsskapandet för den som ska tolka texten. Det innebär att den som *skapar* och *tolkar* text behöver ha kunskaper om och överväga olika resursers möjligheter och begränsningar. I det vidgade textbegreppet ryms även exempelvis musikämnets texter, så som notblad som skriven text som kan manifesteras akustiskt i rummet. Även bildämnets två- och tredimensionella artefakter kan också ses som texter i vid bemärkelse.

Artikeln kommer fortsättningsvis framför allt att vara inriktad på skrivet verbalspråk, det vill säga ord i skrivna texter. Förhoppningsvis kan läsaren ändå ha i åtanke att teorierna rymmer ett multimodalt perspektiv, och därför borde resonemangen kunna vara relevanta även för ämnen där exempelvis kroppsspråk, bilder och ljud har en framträdande roll (se t.ex. Kress 2010; Danielsson & Selander 2014).

### Dialogism och meningsskapande

Meningsskapande i ett ämne kan i korthet sägas ske genom ämnesspråk och dialog. En förståelse inom dialogistisk teoribildning (Bachtin 1986) är att tänkande tar form i världen, vilket har betydelse för synen på lärande och meningsskapande. Det innebär att tänkandet inte ses som en isolerad aktivitet inom individer, utan snarare som kopplat till sociala sammanhang. Även om lärande sker inom individer äger det alltid rum tillsammans med personer eller andra resurser (t.ex. texter, datorer, bilder) i den sociala omgivningen (Linell 2011: 437). Meningsskapande pågår i sociala sammanhang både i och utanför skolan, och överföringar – transaktioner – av idéer, språkliga och textuella strukturer, kroppsliga uttryck och sociala beteenden pågår ständigt (jfr Säljö 2014). Meningsskapande sker alltså i dialog med andra och genom inre dialog med sig själv (jfr Sfard 2008), framför allt genom aktiviteter som att läsa, lyssna, tala och skriva. I sådana aktiviteter är oftast verbalspråket centralt, men även exempelvis symboler, bilder och gester kan ingå som meningsskapande resurser i dialogen.



Figur 1. Transaktionscirkeln. (Jfr Bergh Nestlog 2012: 9)

Figur 1 är ett försök att visualisera transaktionsprocesser i ämnen som ett ständigt pågående flöde där ämnesspråk används. Samtalet – dialogen – framställs som centralt i meningsskapandet, när deltagarna läser eller lyssnar till ämnestexter som ska tolkas och själva skapar muntliga och skrivna ämnestexter. Ämnesspråket är ständigt i fokus under meningsskapandet. Transaktionscirkeln ska ses som inbäddad i en praktik där meningsskaparna ingår med sina erfarenheter och kunskaper. Praktiken och det ämnesspecifika sammanhang som meningsskapandet pågår i har betydelse för hur meningsskapandet utvecklas. Genom att växelvis skapa ämnestexter, tolka ämnestexter och samtala om det meningsskapande som pågår, är det rimligt att tänka sig att möjligheterna att använda ämnesspråket på ett funktionellt sätt successivt fördjupas och möjligheterna till kunskapsutveckling i ämnet gynnas. Transaktionsprocessen försiggår både genom samtal med andra och genom parallella inre dialoger hos deltagarna (jfr Sfard 2008); tal och tankar utvecklas i samspel. Transaktionscirkeln är ett sätt att försöka visa att ämneskunskaper och ämnesspråk kan ses som två sidor av samma mynt och utvecklas parallellt under meningsskapandet.

För att fördjupa förståelsen av meningsskapande och lärande i ett ämne kan det koncept som ryms inom begreppet *den dubbla dialogen* tillämpas (Ajagán-Lester et al. 2003; Evensen 1998). Begreppet innebär att i talade och skrivna texter försiggår dialog i dubbel bemärkelse. Dubbelheten består i att texter bär på uttryck för relationer dels mellan människor, dels till andra texter. Uttryckt med andra ord handlar det om *interaktion* med andra och *konventioner* för hur texterna brukar se ut. Såväl interaktion som konventioner i texter är beroende av de sociala sammanhang de fungerar inom. Sammanhanget påverkar valet av uttryck och vice versa. Texten kan ses som ett gränssnitt där talare eller skribent och den som läser eller lyssnar möts, och ett gränssnitt där konventioner för språk och text följs eller utmanas. I gränssnittet sker meningsskapande både under skapandeprocessen och under tolkningsprocessen.

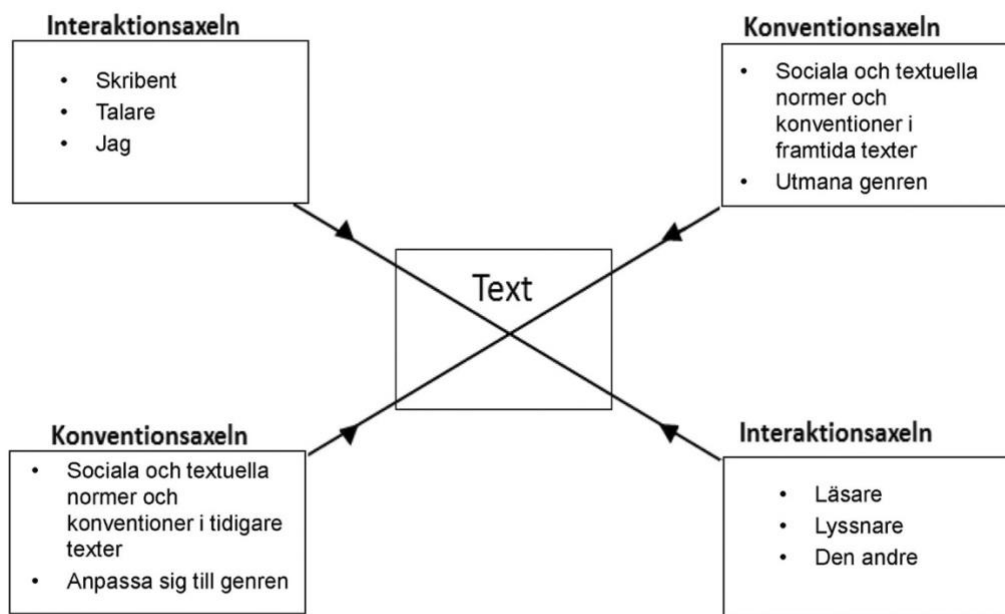
För det första handlar alltså den dubbla dialogen om *interaktion* mellan människor som i interaktionen gör språkliga val utifrån de språkliga resurser de har tillgång till. När människor interagerar språkligt inom ett ämne väljer de vilket ämnesinnehåll de ska inrikta sig på och på vilket sätt ämnesinnehållet ska framställas. Deras val bygger å ena sidan på vem de är i dialog med – den som lyssnar eller den de tänker sig ska läsa det de säger eller skriver, som kan vara mer eller mindre insatt i ämnet och ämnesspråket.

Å andra sidan har deras val att göra med vem de själva vill och kan framstå som. Om man exempelvis vill visa att man är kunnig i ett ämne väljer man kanske ämnesspecifika begrepp istället för vardagsspråkliga synonymer. Ett sådant val kan grunda sig i att man tror att den andre förstår dessa begrepp. Men valet kan också bygga på att man vill visa sin ämneskunnskap genom att välja ämnesspecifika uttryckssätt som kanske kan imponera på den andre.

De språkliga valen i interaktionen handlar alltså om viljan att dialogen ska fungera på önskvärt sätt, och vad som är funktionellt är beroende av vilket syfte man har med interaktionen. Man kan se på kommunikation som att den utgår från en *interaktionsaxel* där de språkbrukare som deltar i interaktionen ingår; den som skriver eller talar finns i den ena änden och den som läser eller lyssnar finns i den andra, och dessa båda färgar texten mer eller mindre. Skribenten har den tänkta läsaren i åtanke när textskapandet pågår, och under läsningen påverkar läsaren texten i så mening att dennes erfarenheter och kunskaper påverkar tolkningen.

För det andra handlar den dubbla dialogen, som redan nämnts, om att förhålla sig till språkliga *konventioner*, det vill säga hur man brukar uttrycka sig i liknande situationer. Konventioner utvecklas över tid och ser olika ut i olika sociala sammanhang. Språkbrukare inom ett ämne kan välja att antingen anpassa sig till ämneskonventionen eller att utmana den och göra på annat sätt. De val som görs på denna *konventionsaxel* är alltså beroende av hur språkbrukaren uppfattar det sammanhang med kvalificerade språkbrukare som texten ingår i. Det kan underlätta för den som ska tolka och förstå en ämnestext om texten följer rådande ämneskonventioner och om den som tar del av texten har kunskap om konventionerna. I skolsammanhang är ämnena kopplade till olika konventioner, vilket beror på olika kunskapsinriktningar och sätt att generera kunskaper inom de vetenskapsfält som ämnet är relaterat till. Kunskaper i kemiämnet bygger exempelvis i stor utsträckning på experiment och man är inriktad på att förstå kemiska processer (Shanahan & Shanahan 2012). Kunskaper i kemi framställs typiskt och konventionsenligt i laborationsrapporter som är uppbyggda enligt en viss textstruktur och framställs genom både verbalspråk och andra representationer så som punktlistor, diagram och figurer. Att framställa kunskaper om kemiska processer i form av en dikt skriven på hexameter vore att utmana konventionen. Den dubbla dialogen gestaltas i figur 2.

## Den dubbla dialogen



(efter Ajagán-Lester m.fl. 2003:207)

Figur 2. Den dubbla dialogen.

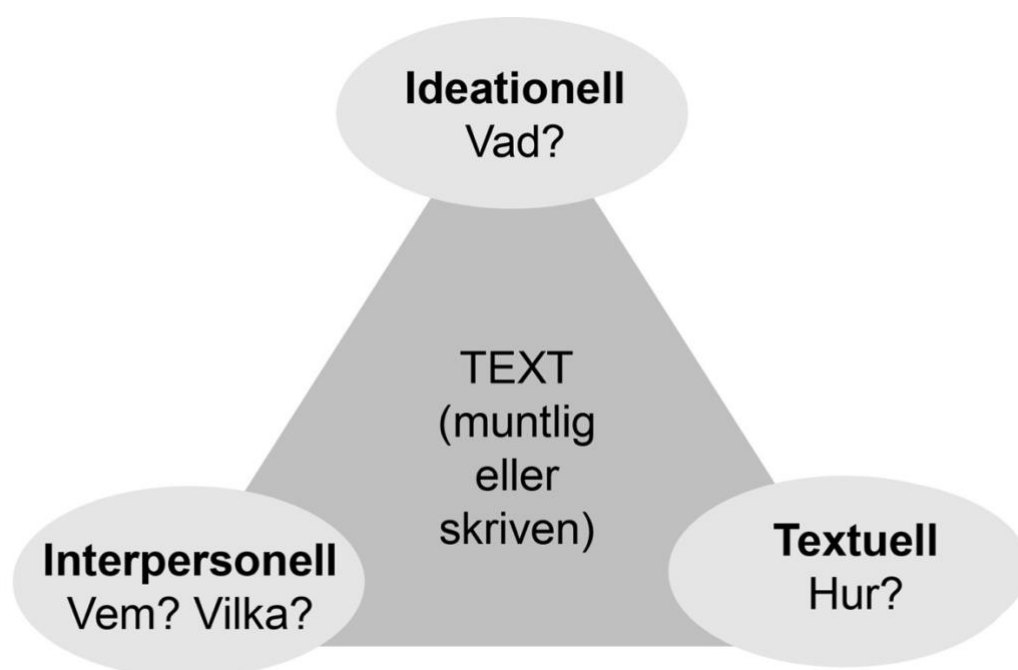
## Funktionell språksyn på ämnestexter

Centralt för texter som används och skapas i olika ämnen är att de behöver fungera väl för syftet i det specifika sammanhanget. Därför är en funktionell språksyn relevant i all undervisning. Det dialogistiska perspektivet som presenterats ovan har starka kopplingar till en funktionell språksyn (Halliday 1978; Ongstad 2005). Med en sådan språksyn kan vi konstatera att 1) varje text bär på ett innehåll som 2) framställs genom språkstrukturer och

andra resurser och 3) valet av språkbruk bygger på att interaktionen mellan deltagarna ska fungera. Inom den systemisk-funktionella lingvistik talar man om de tre aspekterna på text som textens tre metafunktioner, nämligen den ideationella, textuella och interpersonella metafunktionen. Det innebär att en text kan betraktas från tre håll som rör tre frågor:

- Vad handlar texten om? (ideationell metafunktion som rör innehållet)
- Hur uttrycks innehållet? (textuell metafunktion som rör språkstrukturer och textkonventioner) och
- Vilka personer deltar i interaktionen med sina röster? Hur påverkar interaktionen texten? (interpersonell metafunktion som rör hur relationer skapas i texten mellan den som skapar och den som tolkar texten – interaktionen).

De tre metafunktionerna är alltid och samtidigt verksamma (se figur 3; jfr Halliday 1978).



Figur 3. En funktionell språksyn – tre metafunktioner i texter. (Jfr Halliday 2014: 31)

Nedanstående text är ett utdrag ur en lärobok i historia för grundskolans årskurs 4–6. Den får utgöra ett exempel på hur de tre metafunktionerna samverkar i en text.

Liten vikingaby ute vid havet. En besökare (längst ner i bilden) är på väg in i byn. Han har just gått förbi en kvinna som tvättar kläder i ån. Några män arbetar nere vid stranden. Han kan höra dem ropa till varandra. Hövdingens familj bor i gården vid det stora trädet. Vad mer kan du upptäcka i bilden? Berätta! (Körner 2005: 11)

Den *ideationella* metafunktionen sätter fokus på textens innehåll, och vi kan i korthet konstatera att den här texten handlar om livet i en by under vikingatiden.

Genom den *textuella* metafunktionen kan vi se att texten fungerar som ett slags presentation av den bild som dominerar baksidan där texten är placerad. Texten utgör ett stycke, som består av åtta grafiska meningar. Den första meningen är en fras och inte en syntaktiskt fullständig mening. Texten hålls ihop av referenter som rör människorna i byn: ”en besökare”, ”han”, ”en

kvinnor”, ”några män” och ”hövdingens familj”. Fem av meningarna inleds med någon av dessa referenter. Besökaren nämns tre gånger genom den korta texten och blir därmed den tydligaste referenten som binder samman texten. Ytterligare ett perspektiv på den textuella metafunktionen är att i ovanstående exempel skapas även textbindningar till den bild som tillhör verbaltexten, dels genom att läsaren i bilden kan se samma sak som sägs verbalt, dels genom ett direkt påpekande (”längst ner i bilden”).

Genom den textuella metafunktionen skapas även intertextuella relationer (Kristeva 1970), det vill säga kopplingar till andra texter och till konventioner som har utvecklats i texter över tid (jfr konventionsaktionsaxeln i den dubbla dialogen). I det här fallet är texten uppbyggd av textsekvenser som brukar ingå i beskrivande texter (Adam 1992; Ledin 2000): 1) en inledning där huvudtemat, vikingabyn, presenteras genom en fras som fungerar som ett slags rubrik, 2) därefter följer beskrivningar av varje deltema i det här fallet fyra delteman: besökaren, kvinnors och mäns olika verksamheter samt hövdingafamiliens boning och 3) en avslutning där läsaren inbjuds till att vidareutveckla temat. Ett konventionellt sätt att avsluta beskrivande texter är att sammanfatta huvudtemat, men här har alltså författaren valt att istället gå i dialog med läsaren och be om en fortsättning på beskrivningen.

I en text där läsaren uppfattar att textsekvenserna bildar en tråd genom texten har strukturen en textbindande funktion, som underlättar läsningen. Ofta rör det sig då om att läsaren kan relatera textstrukturen till tidigare lästa texter med liknande textstruktur, det vill säga till konvention.

Den *interpersonella* metafunktionen rör relationer som skapas i texten genom interaktion mellan skribent och läsare (jfr interaktionsaxeln i den dubbla dialogen). I ovanstående textutdrag är skribenten i dialog med läsaren genom fem påståenden, en fråga och en uppmaning. I lärobokstexter används ibland pronomenen ”vi” och ”du” och på så sätt blir läsaren indragen och tilltalad i texten, och en samhörighet mellan skribenten, läsaren och andra etableras. I det ovanstående exemplet förekommer ett ”du” i ett direkt tilltal till läsaren i en fråga som ställs. Därefter uppmanas läsaren att berätta vidare och därigenom utveckla temat. Frågan och uppmaningen utgör språkhandlingar som direkt involverar läsaren i interaktionen. Dessutom figurerar en besökare, och det är rimligt att tänka sig att dess funktion är att läsaren ska kunna identifiera sig med en besökare i en tidsresa till vikingatiden.

I analysen av textutdraget har en metafunktion i taget fokuserats, men som läsare av en text ser man inte till metafunktionerna var för sig. En rimlig slutsats är därför att om läsaren kan skapa mening i texten på lämpligt sätt, så har de tre metafunktionerna samverkat, med andra ord har skribentens interpersonella och textuella val gjort att innehållet (den ideationella metafunktionen) är framställt på ett funktionellt sätt.

### **Ämneslitteracitet**

Ett begrepp som är tätt kopplat till resonemangen om ämnesspråk är *ämneslitteracitet*. Litteracitet handlar om att delta i språkliga sociala praktiker och använda det språk och de texter som ingår i praktiken. Litteracitet är alltså i första hand något människor gör med språk och texter, alltså hur människor talar, läser, skriver, lyssnar och interagerar med text;

it is an activity, located in the space between thought and text. Literacy does not just reside in people's heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on

paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located between people. (Barton & Hamilton 1998: 3)

I utbildningssammanhang är maktperspektivet starkt kopplat till kunnighet i de ämnen som ingår i utbildningen. Trovärdighet i ämnet skapas genom att de som skapar texter visar förmåga till ämnesspecifika litteracitet: "the ability to engage in social, semiotic, and cognitive practices consistent with those of content experts" (Fang 2012: 19).

Eftersom språk och texter är knutna till sociala gemenskaper, som sinsemellan skiljer sig åt, kommer också språkanvändning och texter att se olika ut i olika praktiker. Det är inte självklart att skolans undervisning tydliggör för eleverna hur språkanvändningen ser ut i det specifika ämnet, och att: "[r]eading is not merely a way to learn new information but becomes a way to engage in new kinds of thinking" (Wineburg 1991: 515). Sättet att läsa skiljer sig alltså åt mellan olika ämnen eftersom inte bara innehållet, utan också tankesätten är olika. Exempelvis i historia är det inte möjligt att komma åt historiska händelser på annat sätt än genom vittnesmål eller historiska dokument, som alla utgår från något specifikt perspektiv. Att det förhåller sig på det sättet förstår historiker, och det påverkar deras sätt att läsa ämnestexter. Samuel Wineburg (1991) kom fram till att det inte klargörs i skolans historieundervisning eller i historieläroböckernas framställningar, och eleverna lär sig därmed inte att de behöver läsa texter i historia med ett kritiskt förhållningssätt (jfr Shanahan & Shanahan 2008).

Det är inte bara i historieämnet som elever behöver utveckla kritisk litteracitet, vilket särskilt framhålls av forskare inom fältet "critical literacy" (se t.ex. Gee 1990; Janks 2010; Luke 2012). Inom detta forskningsfält har man intresse för hur läsare och skribenter positioneras i texter, och frågor om språk och makt är särskilt relevanta. Det innebär att den dubbla dialogen och den interpersonella metafunktionen särskilt fokuseras.

Timothy Shanahan och Cynthia Shanahan (2008; 2012) har betonat vikten av att inrikta undervisningen på "disciplinary literacy", det vill säga specifik ämneslitteracitet för att arbeta med kunskapsutveckling på djupet i ämnet, "to grasp deeper and more sophisticated ideas" (2012: 15):

A disciplinary literacy approach emphasizes the specialized knowledge and abilities possessed by those who create, communicate, and use knowledge within each of the disciplines. (Shanahan & Shanahan 2012: 7)

Det räcker alltså inte att lärare har kunskaper om språk och språkliga färdigheter i allmänhet. Sådana kunskaper kan inte användas generellt över ämnesgränserna med framgång, utan lärare måste istället utveckla ämnesspecifika kunskaper om varje ämnesspråk (se t.ex. Moje 2008; Fang & Schleppegrell 2010; Shanahan & Shanahan 2012; Fang & Coatoam 2013).

Ämneslitteracitet är alltså ett begrepp för den litteracitet som är knuten till ett ämnes specifika praktik. Ämneslitteracitet innebär att på ett funktionellt sätt kunna delta i en ämnespraktik med dess språk och texter, och att i vid bemärkelse kunna tolka och skapa texter där ämnesspråk används.

Ett ämnes undervisningspraktik och de texter som där ingår är därigenom tätt relaterade till varandra och påverkar varandra ömsesidigt. De normer och konventioner som finns inom ämnets kultur traderas i ämnestexterna. Texterna påverkar också deltagarna och aktiviteterna i undervisningspraktiken. Texter i skolan och högre utbildningar kan alltså ses som inbäddade i undervisningspraktiken (jfr Fairclough 2001). Mellan texter och den praktik där texterna



skapas och används finns ett flöde; å ena sidan påverkar det som pågår i undervisningspraktiken hur eleverna skapar och tolkar texter, och å andra sidan påverkas undervisningens praktik av elevernas textskapande och texttolkande i så mening att undervisningspraktiken behöver anpassas efter hur elevernas skapande och tolkande tar sig uttryck. I såväl texter som undervisningspraktiker pågår alltså den dubbla dialogen, som rör interaktion och konventioner genom transaktioner i undervisningspraktiken.

I en undervisningspraktik som främjar utveckling av ämneslitteracitet arbetar deltagarna på ett funktionellt sätt med ämnesspråk och ämnestexter. Nya deltagare socialiseras successivt in i ämnespraktiken genom att vara delaktiga i ämnesspecifika aktiviteter och dialoger i tal och skrift.

### **Didaktiska perspektiv**

Jag har tidigare i artikeln konstaterat att deltagandet i praktiker ses som grundläggande för lärandet och att i samspelet mellan deltagarna är muntligt och skrivet språk de mest centrala redskapen. Genom ett sådant fokus skiljer sig detta ämnesdidaktiska perspektiv från många andra didaktiska studier.

Grundläggande didaktiska frågor som *Vem eller vilka? Varför? Vad?* och *Hur?* diskuteras i många didaktiska studier. Ofta definieras också didaktikens objekt utifrån den didaktiska triangel som problematiserar relationen mellan *lärare, elev och ämnesinnehåll* (Uljen 1997: 167), och fokuserar på *undervisningsprocesser* (Jank & Meyer 1997a: 54) eller på *lärandet: Vem ska lära sig? Varför ska man lära sig? Vad ska man lära sig? Hur ska man lära sig?* och så vidare (Jank & Meyer 1997b: 17–18).

Det didaktiska perspektivet i den här artikeln skiljer sig från sådana studier genom att främst rikta uppmärksamheten på 1) deltagandet och interaktionen i praktiker och 2) det ämnesspråk och de ämnestexter som används i praktikerna och som därmed främjar utveckling av ämneslitteracitet. Frågorna *Vem eller vilka? Varför? Vad?* och *Hur?* är centrala även med detta didaktiska perspektiv, men de används i frågor som rör interaktion och språklig konventioner i praktiker och texter, med andra ord ämnesspråk. När man som deltagare i en ämnespraktik använder muntligt och skrivet språk förhåller man sig mer eller mindre medvetet till de tre metafunktionerna som presenterades i figur 3 och till den dubbla dialogen i figur 2. Det innebär exempelvis att skribenter alltid förhåller sig till metafunktionerna och den dubbla dialogen. Med en sådan förståelse kan textskapandet främjas om skribenten tar ställning till frågor som de nedanstående inför och under ett textskapande som stöd i de språkliga val man ställs inför:

- *Vem eller vilka* tänker jag mig ska läsa den här texten?  
(Interpersonell metafunktion)
- *Vad* ska jag skriva om?  
(Ideationell metafunktion)
- *Varför* ska jag skriva om just det innehållet?  
(Interpersonell metafunktion, rör val som är relaterade till interaktionen med läsaren: För att jag har ett syfte med skrivandet som gör att jag vill kommunicera just det här innehållet med den här läsaren.)
- *Hur* ska jag strukturera texten och formulera mig språkligt?  
(Textuell metafunktion)

- *Varför* ska jag strukturera texten och formulera mig på just det sättet? (Interpersonell metafunktion, rör val som är relaterade till den textuella metafunktionen, det vill säga till språkliga konventioner, så som genredrag och språknormer: För att jag har ett syfte med skrivandet, och jag tror att om läsaren ska skapa mening i texten på lämpligt sätt är dessa språkstrukturer lämpliga).

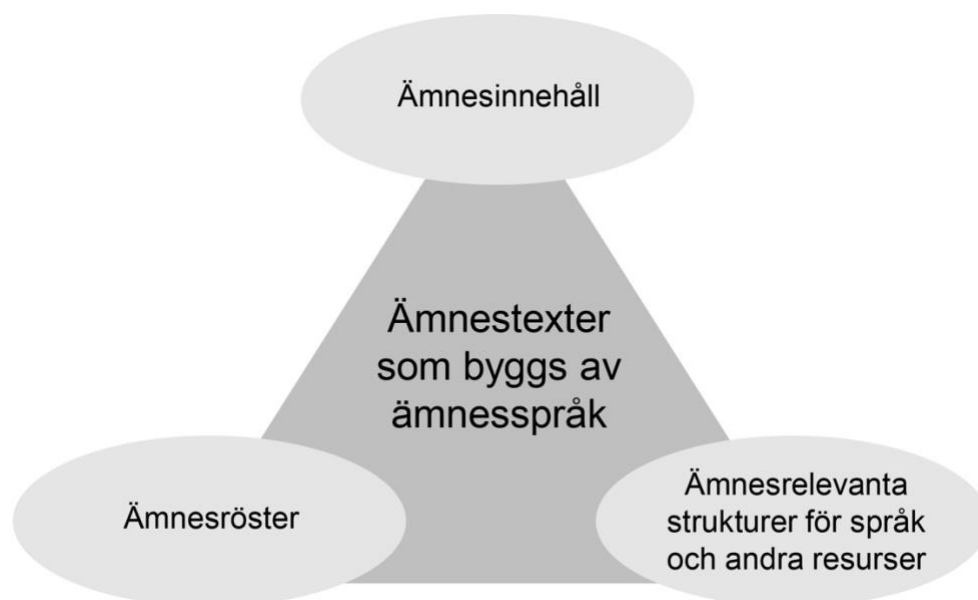
Även om ett sådant förhållningssätt gäller generellt kan det vara särskilt tillämpligt i didaktiska sammanhang. I nästa avsnitt används teorierna och centrala begrepp som rör ämnesspråk och ämneslitteracitet vidareutvecklas för att kunna tillämpas vid ämnesdidaktiska analyser.

## Ämnesspråk och ämnespraktiker

En central idé i den här artiklen är att ämnesspråket utgör byggstenar till ämnestexter, och genom muntliga och skrivna ämnestexter skapas mening i ämnet. Genom ämnesspråket kan de som deltar i ämnespraktiken få syn på ämnet i sig. Såväl dialogismen som den funktionella språksynen och dess triadiska syn på text kan hjälpa oss att fördjupa förståelsen av ämnesspråket och därmed även undervisningspraktiken i ämnet.

### Aspekter på ämnesspråk

Med den modell som presenteras i figur 4, kan vi konstatera att ämnesspråket används i ämnestexter för att kommunicera *ämnesinnehållet* genom olika *ämnesröster* med *ämnesrelevanta språkstrukturer och andra resurser*. De tre aspekterna kan sägas känneteckna ämnets texter och språk, och de benämns här som *ämnesaspekter*.



Figur 4. Ämnesaspekter – tre aspekter på ämnestexter och ämnesspråk. (Jfr Bergh Nestlog 2012)

Ämnesspråk rör för det första *ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser* så som verbalspråk, symboler, figurer, bilder, diagram, två- och tredimensionella modeller, gester och kroppsspråk. I digitala texter kan även ljud och rörliga bilder ingå som resurser (högra hörnet i figur 4).

För det andra används begreppet ämnesspråk för de olika perspektiv som ett ämne kan betraktas utifrån med de *ämnesröster* som förekommer (vänstra hörnet i figur 4). Ämnesrösterna kan vara lärarens, lärobokens och experters röster. Elevers lärande i ämnet gör att deras egna ämnesröster successivt blir alltmer kvalificerade och anpassade till ett lämpligt ämnesspråk. För det tredje blir *ämnesinnehållet* explicitgjort genom ämnesspråk (övre hörnet i figur 4). De tre ämnesaspekterna motsvaras av de tre metafunktionerna i figur 3.

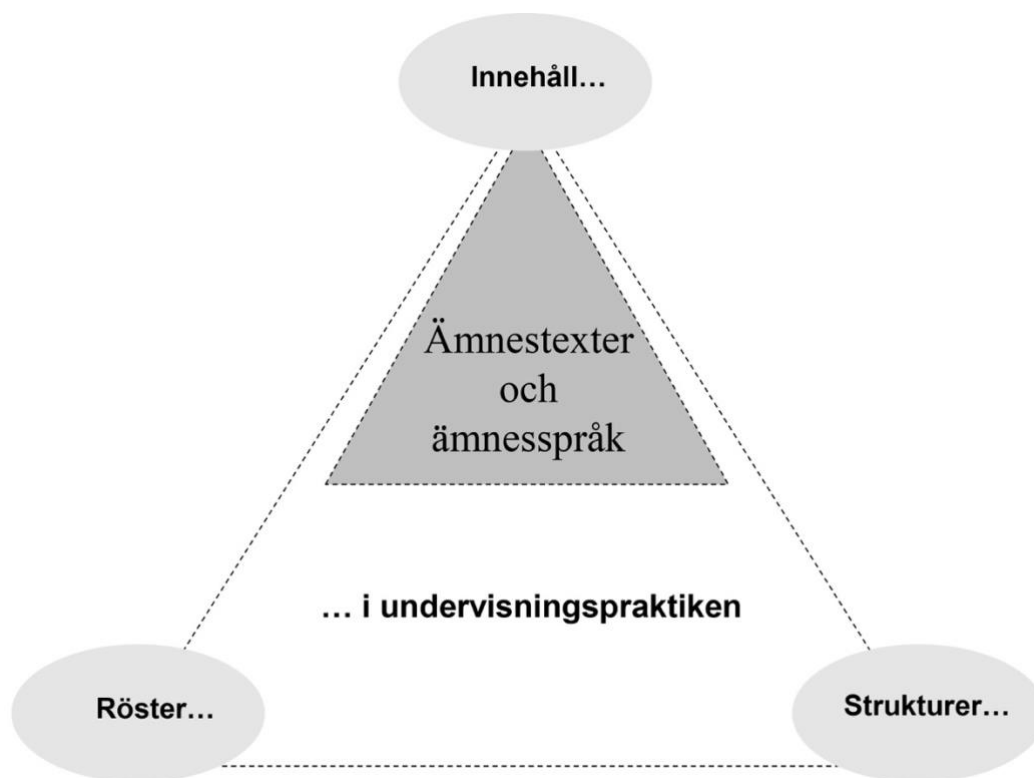
Det är viktigt att betona att de tre ämnesaspekterna kan variera beroende på hur interaktionen ser ut och hur konventioner används. Ämnesrösterna varierar dels beroende på att rösterna ”samtalar” på olika sätt i olika sammanhang och praktiker, dels beroende på hur skribenten tolkar den interaktionella situationen med läsaren och vilka konventioner för språk och text som skribenten förhåller sig till. Därför är det rimligt att konstatera att ämnesspråk och ämnestexter inte så att säga kan ristas i sten, utan varierar beroende på i vilken undervisningspraktik de framställs och är tänkta att fungera inom. Det är alltså ett flöde mellan text och undervisningspraktik, som också är relaterad till en social praktik utanför undervisningen (Fairclough 2001). Exempelvis påverkar styrdokumentet undervisningen och i förlängningen också de texter som skrivs i skolan.

En slutsats man kan dra utifrån en funktionell språksyn är att undervisningen i alla ämnen behöver explicitgöra ämnesspråket med de tre ämnesaspekterna (figur 4) för eleverna och tydliggöra texternas relation till undervisningspraktiken och sociala praktiker utanför skolan.

### **Aspekter på ämnespraktiker**

Liksom ämnets texter kan betraktas från tre aspekter kan också undervisningspraktiken göra det. Med utgångspunkt i diskursteorins centrala idé att språk och texter samspelar med de praktiker som de är en del av, vill jag argumentera för att *texter* i ämnet med de tre ämnesaspekterna, utgör innehållet i *undervisningspraktiken*. Ämnesundervisningen behöver således explicit och tydligt behandla alla tre ämnesaspekterna, det vill säga *ämnesinnehåll*, *ämnesröster* och *ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser*. Uttryckt med andra ord kan man säga att ämneslitteracitet främjas av att undervisningspraktiken samtidigt är inriktad på såväl språk och röster som innehåll (Fang 2012: 19).

I figur 4 framstår alltså *innehållet* med de tre ämnesaspekterna som en aspekt i undervisningspraktiken. För att fullfölja det resonemanget går jag nu över till de andra två aspekterna på undervisningspraktiken. Om vi talar om tre ämnesaspekter på ämnestexterna, kan vi tala om tre *praktikaspekter* som aspekter på undervisningen, nämligen *innehåll*, *röster* och *strukturer* i *undervisningspraktiken* (se figur 5).



Figur 5. Praktikasppekter – tre aspekter på ämnesundervisning.

I enlighet med en dialogistisk teori är det alltså relevant att i undervisningspraktiken intressera sig för dem som deltar i undervisningen med sina röster; om dessa deltagare handlar praktikasppekten *röster i undervisningspraktiken*. Röstbegreppet i studien kan hänföras till den dialogistiska idén om att alla yttranden och texter kan ses som länkar i en kedja av röster (Bachtin 1986: 146), som lånar idéer och strukturer från tidigare röster och föregriper senare rösters idéer och strukturer. På så sätt kan röster sägas gå in i varandra och uttrycka ett eller flera perspektiv på innehållet. Skillnaden mellan begreppen *röster i undervisningspraktiken* och *ämnesröster* är en konstruktion som definitionsmässigt handlar om att skilja mellan deltagarna dels som engagerade med sina röster i ämnet, dels som engagerade med sina röster i situationer som inte bara rör ämnet, utan också sociala relationer och aktiviteter där ämnet inte är i fokus. Ämnesrösterna är således en delmängd av rösterna i undervisningspraktiken, och i studier av ämnespraktiker kan det vara intressant att granska rösterna utifrån dessa båda perspektiv.

Meningsskapande konstaterades tidigare ske i dialog, och transaktionerna kan tänkas pågå ständigt och rekursivt (transaktionscirkeln i figur 1). Att i undervisningen se till att eleverna samspelar och utvecklar sina ämnesröster är med en sådan förståelse centralt för lärandet. Förhoppningsvis använder eleverna sina röster till att kommunicera om ämnet, men ibland kan deras röster vara inriktade på annat, så som ett stundande skoldisko eller en konflikt som uppstod på rasten; både elever och lärare använder sina rösterna till att skapa relationer till varandra, både genom dialoger i ämnet och med inriktning på frågor som ligger utanför ämnet. Praktikasppekten *strukturer i undervisningspraktiken*, rör arbetsprocesser och undervisningens uppbyggnad. Denna aspekt är inriktad på undervisningens form och handlar om hur undervisningen byggs upp så att den hänger samman och blir begriplig för eleverna.

Strukturerna i undervisningspraktiken kan jämföras med den textuella metafunktionen som rör hur texter logiskt binds samman.

Sammanfattningsvis samspelar dialogismen, den funktionella lingvistikens triadiska syn på språk och text samt diskursteorier med de ämnesdidaktiska begrepp och modeller som presenterats ovan. I den ämnesdidaktiska teori som presenteras ses alltså ämnestexter, ämnesspråk och undervisningspraktik som centrala ämnesdidaktiska diskursdimensioner. Ämnesaspekter och praktikaspekter är också centrala begrepp, som i sin tur delas in i tre kategorier. Ämnesaspekterna rör 1) ämnesinnehåll (idéer som ryms inom ämnet), 2) ämnesröster (röster som framställer ämnesinnehållet från ett eller flera perspektiv) och 3) ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser (det sätt ämnet framställs på). Dessa tre ämnesaspekter kan alla texter i ämnet, såväl muntliga som skriftliga, betraktas utifrån. Texterna i ämnet är förstås centrala i undervisningen, som i sin tur kan betraktas som ett slags text som läraren har ansvar för även om elever och lärare skapar den tillsammans. Undervisningen i ämnet rymmer liksom texterna tre aspekter, så kallade praktikaspekter: innehåll, röster och strukturer i undervisningen.

Även tidigare didaktisk forskning har framhållit samband mellan texters innehåll och dess läsare eller skribenter, och också utgått från att såväl elever som skrivuppgifter och texterna finns i ett visst socialt sammanhang (Liberg et al. 2010: 8–10). Denna studie har bidragit med fördjupade resonemang om ämnesdidaktiska begrepp och vidareutveckling av modeller som grundar sig på teorier från språk och textforskning och som därför tydligt pekar ut språkliga perspektiv ur olika synvinklar, såväl i fråga om ämnestexter som ämnesundervisning. På så sätt är förhoppningen att det ska bli tydligt att samtliga ämnesaspekter (figur 4) utgör innehållet i undervisningspraktiken (figur 5), och att eleverna i en sådan undervisning ges möjligheter att skapa och tolka ämnestexter. Man kan uttrycka det som att läraren å sin sida behöver ta makten över praktikaspekterna, det vill säga ta ansvar för att i undervisningen hantera praktikaspekterna så elevernas lärande främjas på bästa sätt. I en sådan undervisning är det rimligt att tro att eleverna ges möjlighet att ta makten över ämnesaspekterna, det vill säga över ämnestexterna och ämnesspråket, så att de kan delta i praktiker i och utanför skolan där ämnesspråk är relevant, och därmed positionera sig som kvalificerade och trovärdiga deltagare. Nästa avsnitt är inriktat på ämnesdidaktiska implikationer som kan vara relevanta i frågor som rör ämnesspråk och ämneslitteracitet.

## Ämnesdidaktiska implikationer

I undervisningssammanhang är det rimligt att tänka sig att elever ska bli medvetna om hur språk och texter fungerar i de olika skolämnena, för att i någon mening kunna ta makten över texter och lärande i ämnet. Med utgångspunkt och stöd i den tidigare studien (Bergh Nestlog 2012) som nämndes i det inledande avsnittet, diskuteras nedan ämnesdidaktiska implikationer som rör ämnesspråk.

I den studien hämtade eleverna *ämnesinnehållet* från historie- och religionsundervisningen när de skulle skriva en argumenterande och förklarande text. De använde dels *ämnesröster* som de hade hämtat från läroböcker de läst, dels sina egna ämnesröster som de tillsammans med läraren utvecklat under historie- och religionsarbetet och som de ansåg skulle kunna fungera väl utifrån syftet med skrivandet och de läsare som de tänkte sig skulle läsa texterna. I

undervisningen blev de också uppmärksammade på *ämnesrelevanta språkstrukturer*, som kunde lämpa sig för texter som de skulle skriva.

I samma undervisningspraktik uppvisade läraren en ämnesdidaktisk medvetenhet som tog sig uttryck i att hon talade om och hanterade alla sex ämnes- och praktikaspekterna (se figur 5). Genom att vara både teoretiskt och praktiskt kunnig i frågor som rör ämneslitteracitet kunde hon explicitgöra ämnesaspekterna i undervisningen. Hon samtalade och samskrev exempelvis med eleverna så att språk- och textstrukturer i texter som de läste och skrev tydliggjordes. På så vis blev det också klarlagt hur ämnesrösterna uttryckte sig om ämnesinnehållet. Både elever och lärare var engagerade i ämnesundervisningen, vilket med andra ord kan uttryckas som att rösterna i undervisningen faktiskt oftast hördes som ämnesröster. Eleverna uppvisade kunskaper i texterna utifrån alla tre ämnesaspekterna, exempelvis när de samtalade om och kritiskt granskade såväl ämnesinnehåll som ämnesröster och ämnesrelevanta språkstrukturer i sina egna texter. Frågor som rörde ämnesspråk och ämnesröster framstod som centrala för elevernas möjligheter att utveckla kunskaper i ämnet och kunna fungera som fullvärdiga deltagare i ämnets praktik. Eleverna i den här undervisningen uppvisade också intresse för att investera i arbete som rör ämneslitteracitet, och en slutsats som kan dras är att det kan bero på att eleverna verkade förstå hur varje moment i undervisningen förhöll sig till helheten, eftersom läraren strukturerade undervisningen så att syftet med undervisningsförloppet i sin helhet tydliggjordes. Varje delmoment föreföll då upplevas som funktionellt. En struktur som i sin helhet blir begriplig för eleverna verkar alltså främja elevernas möjligheter att bli delaktiga och kunna ta ansvar för meningsskapandet i ämnet som en helhet.

Om ämnesspråket explicitgörs i undervisningen har elever alltså möjligheter att utveckla breda och djupa kunskaper i ämnet och så småningom bli fullvärdiga deltagare i ämnets praktik med sitt språk och sina röster. Meningsskapandet så som det ständigt pågår i transaktionscirkeln, förutsätts kunna fördjupas om elever kan använda alla ämnesaspekterna i arbetet med ämnets texter. Elever som kan tala om texter utifrån en eller flera av de tre ämnesaspekterna visar därigenom att de kan röra sig i ämnestexter, det vill säga tala om texterna, och därigenom visa tecken på förståelse. Den högsta graden av textrörlighet uppvisas om man med lätthet talar dels om textens innehåll, röster och strukturer, dels om associationer som läsningen väcker till egna erfarenheter, dels om textens funktion och syfte. (Bergh Nestlog 2012; jfr Langer 1995; Liberg 2003; Folkeryd, af Geijerstam et al. 2006; Halleson & Visén 2017).

I ovanstående undervisningspraktik (Bergh Nestlog 2012) användes även några didaktiska verktyg som rör ämnesspråk och ämneslitteracitet. Dessa verktyg beskrivs i följande avsnitt och bygger på den dialogistiska förståelse som beskrivits tidigare i artikeln.

### **Ämnesdidaktiska verktyg i undervisningspraktiken**

Ett ämnesdidaktiskt verktyg som läraren ovan använde rör texters didaktiska funktion, nämligen om en text i första hand ska fungera som stöd för egen kunskapsutveckling eller om den ska fungera i kommunikation med andra. Den förstnämnda didaktiska funktionen handlar om att strukturera undervisningen så att eleverna får möjligheter att använda skrivet och muntligt språk som tankeredskap i så kallade *intexter* (jfr Liberg 2009; Bergh Nestlog 2016; Bergh Nestlog et al. 2018).

Intexter är inåtriktade på skribentens tankar och meningsskapande, och dessa texters didaktiska funktion i ämnesundervisningen är att stötta skribenternas tankeprocesser och kunskapsutveckling i fråga om ämnesinnehåll och ämnesröster. I intexterna får eleverna möjlighet att formulera sitt meningsskapande av ett ämnesinnehåll. De får också möjlighet att pröva sitt språkbruk i ämnet med sina egna ämnesröster och omformulera andra ämnesröster, som exempelvis lärarens eller experters som de läst eller hört. Ämnesinnehåll och ämnesröster är alltså i fokus i intexterna, inte språk- och textstrukturer och språkliga normer (jfr Dysthe et al. 2011). I intexter kan eleverna pröva sin förståelse i ämnet och sitt sätt att använda ämnesspråket. Läraren kan få en uppfattning om elevernas meningsskapande i ämnet och därigenom vägledning för fortsatt undervisning i ämnet. Intexter kan ta sig uttryck skriftligt genom exempelvis tankekartor, kortskrivande, listor med idéer och anteckningar om hur skribenten har uppfattat ett ämnesbegrepp eller ett fenomen. Muntliga intexter utgörs av samtal där deltagarna exempelvis tillsammans resonerar om ett fenomen eller förklarar en process. Ibland samtalar man med sig själv när man exempelvis ska lösa ett problem (jfr Sfard 2008). Intexter som skapas, individuellt och tillsammans med andra, är ett sätt att främja elevernas meningsskapande genom de transaktioner som pågår i samspelet och således ett sätt att iscensätta transaktionscirkeln, som presenterats i figur 1.

En annan didaktisk funktion för ämnestexter handlar om att kunna kommunicera med andra på ett välfungerande sätt. Sådana texter, *uttexter*, är utåtriktade och tänkta att fungera i kommunikationen med andra (jfr Liberg 2009; Bergh Nestlog 2016). Därför är det relevant att som skribent och lärare inte bara inrikta sig på ämnesinnehållet och ämnesrösterna och deras språkbruk, utan också på språkstrukturer som får texten att framstå som en logisk helhet. Med andra ord behöver de arbeta med alla tre ämnesaspekterna. I uttexter är det interaktionen med läsaren som står i fokus och därför är det relevant att i undervisningen aktualisera ämnets konventioner i fråga om ämnesspråk och textstrukturer i ämnets texter. Muntliga uttexter är exempelvis muntliga presentationer eller redovisningar där det finns åhörare som förväntas kunna skapa mening under det muntliga framförandet. I skolan är uttexter kopplade till ämnen och ämnesgenrer. Eftersom ämnens konventioner skiljer sig åt, kommer exempelvis en analys av ”hur historisk kunskap ordnas” (Skolverket 2011, kursplanen i historia) presenteras på ett sätt som skiljer sig från en presentation av en analys av ”historiska och samtida bilders uttryck” (Skolverket 2011, kursplanen i bild). I kurs- och ämnesplaner anges en mängd språkhandlingar som eleverna ska kunna uppvisa när de kommunicerar sina kunskaper. De ska exempelvis i flera ämnen kunna argumentera, resonera, förklara, beskriva och berätta. I uttexterna förhåller sig skribenter till den dubbla dialogen (figur 2); dels positionerar de sig själva som skribenter och den tänkta läsaren på interaktionsaxeln, dels positionerar de sig på konventionsaxeln genom att använda eller utmana genremönster som finns i ämneskulturen. Genom att i undervisningen tydliggöra och samtala med eleverna om texter genom de tre ämnesaspekterna (figur 4), och därmed stötta transaktionerna om text (figur 1), finns stora möjligheter att eleverna utvecklar ämnesspråk i bred och djup bemärkelse.

Den centrala skillnaden mellan intexter och uttexter är alltså att de har olika didaktiska funktioner, vilket innebär att lärare och elever behöver vara mer eller mindre inriktade på olika metafunktioner. I intexter är den ideationella metafunktionen central: *Vad* uttrycker eleverna om ämnesinnehållet?

I uttexter är det däremot relevant att belysa och diskutera alla tre metafunktionerna, det vill säga även: *Vilka* deltar i interaktionen, hur positioneras läsare och skribent, och hur framträder ämnesrösten eller ämnesrösterna? och *Hur* är texten uppbyggd och hur ämnesrelevanta är språkstrukturer och andra resurser?

I uttexter är det relevant att uppmärksamma ämnesspråket på olika textnivåer. På global textnivå kan man i fråga om *ämnesinnehållet* i en förklarande text tala om textens problemområde, nämligen det hela texten ska handla om. Om syftet med texten är att organisera kunskaper kan *ämnesrösterna* i texten bestå av olika vetenskapliga källor som är trovärdiga i ämnet. Skribenten kanske också vill rikta sig direkt till läsaren för att underlätta läsningen och då genomgående i texten använda sig av ett du-tilltal, vilket också rör relationen mellan skribentens och läsarens röster in i ämnet. I fråga om *ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser* kan en sådan text byggas upp utifrån ett genremönster med de olika textsekvenser som då behöver framträda. I en förklarande text kan textsekvenserna bestå av en introduktion där ett problemområde presenteras. Därefter följer en specificering av problemet eller fenomenet. Den kan bygga på varför- och hur-frågor. I nästa textsekvens ges en förklaring, det vill säga frågan besvaras eller fenomenet förklaras och sakförhållanden reds ut. Avslutningsvis kan en kommentar följa där texten avrundas med en slutsats eller en värdering (Adam 1992; Ledin 2000; Schleppegrell 2004).<sup>4</sup>

Nedan följer ett exempel på en förklarande text. Det är ett utdrag ur bilderboken *Adjö herr Muffin*, nämligen ett brev som ingår som en text i texten.

Pappa säger att det inte är farligt att dö, man får bara sova och slipper ha ont. Det går fort och sedan får man vila. Alla ska vi dö – du och jag och pappa. Kanske får man träffa sin mor och sin fru? Men jag vet inte om det finns en himmel... (Nilsson 2002)<sup>5</sup>

På global textnivå riktas alltså intresset på texten i sin helhet. Innehållsmässigt väcker texten om Muffin existentiella funderingar och den rymmer ett antal röster. Främst är det rösterna ”jag” och ”pappa” som framträder med sina perspektiv. I fråga om språkstrukturer är det relevant att uppmärksamma hur texten är strukturerad i olika sekvenser. Autentiska texter följer sällan det prototypiska mönstret för konventionen fullt ut. Den förklarande texten i exemplet ovan inleds med ett påstående: ”Pappa säger att det inte är farligt att dö”. Problemområdet, döden, presenteras inte separat, utan klargörs för läsaren samtidigt som problemet indirekt framställs genom pappans påstående. Problemet utgörs av en underliggande fråga: Är det farligt att dö? Därefter följer ett antal förklaringar till varför det inte är farligt. Brevet avrundas med en fundering som kan ses som en central värdering, nämligen en agnostikers uttryck för sin tro om livet efter döden.

På lokal textnivå inriktas uppmärksamheten på mindre enheter i texten. I ovanstående text om Muffin används ett vardagsspråk och skolelever borde inte ha några problem med att förstå meningarna eller orden. Det är möjligen inte självklart vad den sista meningen innebär i sammanhanget: Vad betyder ”himmel” här? Och vad kan de avslutande tre punkterna betyda?

---

4 Resonemangen om uttexter kan relateras till idéer som ryms inom det så kallade skrivhjulet (se t.ex. Berge et al. 2016). Där betonas vikten av att koppla samman syftet med relevanta skrivhandlingar.

5 Även om detta inte är en elevtext utgör den en uttext eftersom den är publicerad och därmed kommunicerar med läsare.



I texter där ett specifikt ämnesspråk används kan centrala ämnesbegrepp i ämnet behöva förklaras, diskuteras och användas av eleverna för att de ska kunna skapa mening och utveckla kunskaper om ämnesinnehållet. Innan ämnesbegreppen används i uttexter, kan eleverna ha skrivit intexter om begreppen och i samtal använt begreppen och processat sin förståelse muntligt, och på så sätt ha införlivat en rimlig förståelse och ett ämnesspecifikt språkbruk. I arbetet med begrepp kan olika synonymer användas och såväl ämnesspråkliga som vardagspråkliga motsvarigheter explicitgöras. På så sätt framträder olika ämnesröster – exempelvis forskares och lekmäns – genom synonymerna. Olika termer för samma begrepp kan alltså lämpa sig för olika sammanhang beroende på vilka som deltar i kommunikationen. Exempelvis kan termen ”vatten” fungera bra i ett visst sammanhang och termen ”H<sub>2</sub>O” bättre i ett annat. Språkstrukturellt kan ämnesbegreppen behöva placeras i fraser och längre uttryck så att eleverna får klart för sig hur de brukar användas inom ämneskulturen.

## Utveckling, utbildning och fortsatt forskning

Inom lärarutbildningen kan frågor om ämnesspråk vara av särskilt intresse och ett centralt innehåll för lärarutbildare och lärarstudenter i alla ämnen. Den lärare som har kunskaper om teorier och modeller som rör ämnesspråk och ämneslitteracitet kan undervisa inte bara om det centrala innehållet i ämnet – något som lärare alltid har gjort – utan också om ämnets texter och om språk som är relevant för ämnet i sin helhet. I den här studien har jag talat om ämnesspråk i termer av *ämnesinnehåll*, *ämnesröster* och *ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser*. Lärare och lärarstudenter som utvecklar ämnesdidaktisk kunskap om de specifika ämnesspråken borde ha goda möjligheter att skapa välfungerande undervisningspraktiker där alla elever och studenter har möjlighet att utvecklas och lära på bästa sätt.

Ett perspektiv på ämnesspråk som är i behov av att studeras handlar om bedömning. Lärares bedömningar av elevers förmågor och kunskaper grundar sig ofta på elevernas språkliga uttryck, det vill säga på deras förmåga att använda ämnesspråket. Elever blir alltså bedömda utifrån ämnesspråkets alla tre ämnesaspekter, och då är det också skäligt att de får delta i en undervisningspraktik där läraren tydliggör och undervisar om ämnesspråket i sin helhet. Relationen mellan lärares mer eller mindre ämnesspråkligt informerad undervisning och deras bedömningar av elevers måluppfyllelse är därför ett intressant forskningsområde.

Många skolämnens ämnesspråk är ännu inte särskilt beforskade. Det finns alltså goda skäl till att studera ämnesspråk. Forskarna som har studerat ämneslitteracitet har ofta sin vetenskapliga bas inom språk- eller litteraturvetenskap med didaktisk inriktning, andraspråksfältet, pedagogiskt arbete och sociologi (se t.ex. af Geijerstam 2006; Christie & Derewianka 2008; Christie & Maton 2011; Nygård Larsson 2011 & 2018; Hertzberg 2011; Hipkiss 2014; Olvegård 2014; Halleson & Visén 2019). Det finns en del forskning med inriktning på språk och ämneslitteracitet där forskarna kommer från ämnet i sig, i synnerhet från naturvetenskapliga ämnen (Lemke 1990; Mortimer 2003; Neville-Barton & Barton 2005; Airey 2009; Britsch 2009; Haglund & Jeppsson 2013; Knain 2015). Dessutom har lärare som ingått i utvecklingsprojekt som rör ämneslitteracitet i olika ämnen tillsammans med forskare skrivit om sina erfarenheter (se t.ex. Hertzberg 2011; Bue 2011, Fritsvold 2011; Jakobsson-Åhl 2011; Bergh Nestlog & Fristedt 2016). För att fullt ut kunna fördjupa förståelsen av

ämnesspråk behövs kunskaper om både språk och ämne. Därför har studier som genomförts av forskare från endast ett forskningsfält sina begränsningar, och följaktligen vore det önskvärt att framtida forskning om ämnesspråk kunde involvera forskare med båda perspektiven (jfr t.ex. Jewitt et al. 2001; Eriksson 2010).

Ämnesdidaktiker i olika ämnen ingår per definition i skilda ämnesdiskurser. Det kan bland annat innebära att de har olika syn på kunskap och att de talar om sitt ämnes kunskapsinnehåll på olika sätt. Matematiker har exempelvis ett tydligt sanningsanspråk och strävar efter att hitta rätt svar, medan historiker knappast talar om ”sanning” eller vad som är ”rätt”, utan snarare intresserar sig för källkritik och olika perspektiv på tidsfenomen (Shanahan & Shanahan 2008). De olika ämnesdiskurserna innebär också att ämnesdidaktiker förstår och talar om ämnesspråk på olika sätt. Det kan ses som en utmaning för lärarutbildare, lärare, lärarstudenter och elever i skolan att ämnesspråk tar sig olika uttryck i olika ämnen och kanske inte ens som begrepp blir definierat på samma sätt. Begreppet ”ämnesspråk” kan bland ämnesdidaktiker vara ett begrepp som är öppet för olika betydelser eller som inte har en tydliggjord betydelse (jfr Laclau & Mouffe 1985; Bergström & Boréus 2012: 365–366). I fortsatta studier skulle man kunna kartlägga de ämnesdidaktiska diskurserna utifrån de perspektiv på ämnesspråk som de representerar (jfr Helstad & Hertzberg 2013).

De teorier, begrepp och modeller som har använts för fördjupade resonemang i artikeln kan förhoppningsvis vara användbara i framtida forskningsprojekt, exempelvis om ämnesspråk och ämneslitteracitet, som därmed skulle kunna bidra till viktig kunskapsutveckling i respektive ämnes specifika ämnesdidaktik. Det skulle också vara intressant att undersöka dels relationen mellan vetenskapligt ämnesspråk och motsvarande ämnesspråk i skolan, dels skillnader och likheter mellan olika ämnens ämnesspråk.

I förlängningen borde kunskaper om ämnesspråk vara relevanta för lärarstudenter och lärare på alla nivåer i utbildningssystemet, när de ska utforma en undervisning där ämneslitteracitet och kritisk medvetenhet om ämnesspråk i sin helhet utvecklas. En sådan undervisning skulle kunna främja deltagarnas möjligheter att kommunicera ämneskunskaper som är relevanta inom såväl ämneskulturen, vilken undervisningspraktiken är en del av, som i samhället och livet utanför skolan.

## Referenser

- Adam, Jean-Michel (1992), *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.
- Airey, John (2009), *Science, language and literacy. Case studies of learning in Swedish university physics*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Ajagán-Lester, Luis, Ledin, Per & Rahm, Henrik (2003), ”Intertextualiteter”, i Boel Englund & Per Ledin (red.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa*. Lund: Studentlitteratur, s. 203–238.
- Christie, Frances & Derewianka, Beverly (2008), *School discourse. Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Christie, Frances & Maton, Karl (red.) (2011), *Disciplinary: functional linguistics and sociological perspectives*. London: Continuum International Publishing Group.
- Bachtin, Michail (1986), *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.

- Barton, David & Hamilton, Mary (1998), *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Berge, Kjell Lars, Evensen, Lars Sigfred & Thygesen, Ragnar (2016), ”The wheel of writing. A model of the writing domain for the teaching and assessing of writing as a key competency”, *The Curriculum Journal* 27(2): 172–189.
- Bergh Nestlog, Ewa (2012), *Var är meningen? Elevtexter och undervisningspraktiker*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet, Linnaeus University Press.
- Bergh Nestlog, Ewa (2014), ”Hierarkikomponerad skrivundervisning – en fråga om relationer”, i Atle Skaftun, Per Henning Uppstad & Arne Johannes Aasen (red.), *Skriv! Les! 2. Artikler fra den andre nordiske konferansen om skrivning, lesing og literacy*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 217–236.
- Bergh Nestlog, Ewa (2016), ”Skriva för att lära och kommunicera kunskaper”, i Ewa Bergh Nestlog & Desirée Fristedt (red.), *Språk i alla ämnen för alla elever. Forskning och beprövad erfarenhet*. Växjö: Linnaeus University Press, s. 21–41.
- Bergh Nestlog, Ewa & Fristedt, Desirée (2016) (red.), *Språk i alla ämnen för alla elever. Forskning och beprövad erfarenhet*. Växjö: Linnaeus University Press.
- Bergh Nestlog, Ewa, Danielsson, Kristina & Krogh, Ellen (2018), ”Del 1: Skrivande och skrivundervisning i alla ämnen”, i *Lärportalen: Moduler för språk-, läs- och skrivutveckling. Skriva i alla ämnen, åk 7–9*. Stockholm: Skolverket.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (2012), ”Diskursanalys”, i Göran Bergström & Kristina Boréus (red.), *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur, s. 353–415.
- Biancarosa, Gina & Snow, Catherine (2006), *Reading next. A vision for action and research in middle and high school literacy: A report from Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Britsch, Susan (2009), ”Differential discourses. The contribution of visual analysis to defining scientific literacy in the early years classroom”, *Visual Communication* 8.2: 207–228.
- Bue, Liv (2011), ”Raskere, høyere, sterkere – skrivetrening i idrettsfag”, i Karl Henrik Flyum & Frøydis Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 114–127.
- Danielsson, Kristina & Selander, Staffan (2014), *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. 1. uppl. Malmö: Gleerup.
- Dysthe, Olga (2003), ”Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande”, i Olga Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur, s. 31–74.
- Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis & Hoel, Torlaug Løkensgard (2011), *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Inger (red.) (2010), *Innehållet i fokus – kemiundervisning i finlandssvenska klassrum*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Evensen, Lars Sigfred (1998), ”Elevtekster i dobbel dialog. Om mottakere, sjangrer og respons i pedagogiske skriveprosesser”, i: Per Linell, Lars Ahrenberg & Linda Jönsson (red.), *Samtal och språkanvändning i professionerna. Rapport från ASLA:s höstsymposium Linköping, 6–7 november 1997. ASLA:s skriftserie*. Uppsala: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap, s. 49–64.
- Evensen, Lars Sigfred (2004), ”From dialogue to dialogism: the confession of a writing researcher”, i Finn Bostad, Craig Brandist, Lars Sigfred Evensen & Hege Charlotte Faber (red.), *Bakhtinian perspectives on language and culture: meaning in language, art, and new media*. Gordonsville: Palgrave Macmillan, s. 147–164.
- Fairclough, Norman (2001), *Language and power*. Harlow: Longman.
- Fang, Zhihui (2012), ”Language correlates of disciplinary literacy”, *Topics in language disorders*, 32(1): 19–34.

- Fang, Zhihui & Coatoam, Suzanne (2013), "Disciplinary literacy; What you want to know about it", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8): 627–632.
- Fang, Zhihui & Schleppegrell, Mary J. (2008), *Reading in secondary content areas*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fang, Zhihui, & Schleppegrell, Mary J. (2010), "Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 53(7): 587–597.
- Folkeryd, Jenny Wiksten, af Geijerstam, Åsa & Edling, Agnes (2006), "Textrörlighet – hur elever talar om sina egna och andras texter", i Louise Bjar (red.), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur, s. 169–188.
- Fritzvold, Randi (2011), "Organdonasjon? – et opplegg for argumenterende skriving i biologi", i Karl Henrik Flyum & Frøydis Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 90–98.
- Gee, James Paul (1990), *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: The Falmer Press.
- Geijerstam, Åsa af (2006), *Att skriva i naturorienterende ämnen*. Uppsala: Uppsala universitet, Institutionen för lingvistik och filologi.
- Graham, Steve & Perin, Dolores (2007), *Writing next. Effective strategies to improve the writing of adolescents in middle and high schools*. New York: Carnegie Foundation of New York.
- Haglund, Jesper & Jeppsson, Fredrik (red.) (2013). *Modeller, analogier och metaforer i naturvetenskapsundervisning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Halleson, Yvonne & Visén, Pia (2017), "Textkulturer i samhällsorienterade ämnen i årskurs 5 och på gymnasiet", i Birgitta Ljung Egeland, Christina Olin-Scheller, Marie Tanner & Michael Tengberg (red.), *Tolfte nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning, Karlstad 24–25 nov, 2016*. Karlstad: Karlstads universitet, Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, s. 195–216.
- Halleson, Yvonne & Visén, Pia (2019), *Att arbeta med yrkes- och ämnestexter i gymnasieskolan: En didaktisk handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Halliday, Michael A.K. (1978), *Language as social semiotics. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (2014), *Halliday's introduction to functional grammar*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Helstad, Kristin & Hertzberg, Frøydis (2013), "Faste mønstre som læringstøtte i skrivundervisningen. Erfaringer fra et tverrfaglig utviklingsarbeid blant lærere i videregående skole", i Dagrun Skjelbred & Aslaug Veum (red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, s. 225–248.
- Hertzberg, Frøydis (2011), "Skriving i fagene – viktig, riktig og nødvendig", i Karl Henrik Flyum & Frøydis Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 9–20.
- Hipkiss, Anna Maria (2014), *Klassrummets semiotiske resurser: en språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. Diss. Umeå: Umeå universitet.
- Jakobsson-Åhl, Teresia (2011), "Hvordan forklarer elevene sin egen oppgaveløsning i matematikk?", i Karl Henrik Flyum & Frøydis Hertzberg (red.), *Skriv i alle fag! Argumentasjon og kildebruk i videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 99–113.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997a), "Didaktikens centrala frågor", i Michael Uljens (red.), *Didaktik – teori, refleksjon och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 47–74.

- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997b), "Nytta av kunskaper i didaktisk teori", i Michael Uljens (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 17–34.
- Janks, Hilary (2010), *Literacy and power*. London: Routledge.
- Jewitt, Carey, Kress, Gunther, Ogborn, Jon & Charalampos, Tsatsarelis (2001), "Exploring learning through visual, actional and linguistic communication. The multimodal environment of a science classroom", *Educational Review* 53(1): 5–18.
- Knain, Erik (2015), *Scientific literacy for participation. A systemic functional approach to analysis of school science discourses*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kress, Gunther R. (2010), *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kristeva, Julia (1970), *La révolution du langage poétique. L'avant-garde a la fin du XIXe siècle: Lautréamont et Mallarmé*. Paris: Éditions du Seuil.
- Körner, Göran (2005), *Historia Från vikingarna till Gustav III. Grundbok*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal (1985), *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Langer, Judith A. (1995), *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers' College Press.
- Ledin, Per (2000), *Veckopressens historia – del II*. Lund: Institutionen för nordiska språk, Lunds universitet.
- Lemke, Jay L. (1990), *Talking science: language, learning, and values*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Liberg, Caroline (2003), "Möten i skriftspråket", i Louise Bjar, et al. (red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur, s. 215–236.
- Liberg, Caroline (2009), "Skrivande i olika ämnen. Lärares textkompetens", i Rutt Trøite Lorentzen & Jon Smidt (red.), *Det nödvändiga skrivandet. Om att skriva i förskolan och skolans alla ämnen*. Stockholm: Liber, s. 57–68.
- Liberg, Caroline, af Geijerstam, Åsa & Wiksten Folkeryd, Jenny (2010), *Utmana, utforska, utveckla! Om läs- och skrivprocessen i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Linell, Per (2011), "Tänkande, minnande och lärande i ett dialogiskt perspektiv. En epilog", i Roger Säljö (red.), *Lärande och minnande som social praktik*. Stockholm: Norstedt, s. 437–448.
- Luke, Allan (2012), "Critical literacy. Foundational notes", *Theory Into Practice*, 51: 4–11.
- Martin, J. R. & Rose, David, (2007), *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. 2. Uppl. London: Continuum.
- Moje, Elizabeth Birr (2008), "Foregrounding the disciplines in secondary literacy teaching and learning: A call for change", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2): 96–107.
- Mortimer, Eduardo, (2003), *Meaning making in secondary science classrooms*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Neville-Barton, Pip, & Barton, Bill (2005), *The relationship between English language and mathematics learning for non-native speakers*. Wellington: Teaching and learning research initiative.
- Nilsson, Ulf (2002), *Adjö, herr Muffin*. 1. uppl. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Nygård Larsson, Pia (2011), *Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- Nygård Larsson, Pia (2018) "'We're talking about mobility'. Discourse strategies for promoting disciplinary knowledge and language in educational contexts", *Linguistics and Education*, 48: 61–75.
- Olvegård, Lotta (2014), *Herravälde: är det bara killar eller? Andraspråksläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

- Ongstad, Sigmund (2005), "Bakhtin's triadic epistemology and ideologies of dialogism", i Finn Bostad, Craig Brandist, Lars Sigfred Evensen & Hege Charlotte Faber (red.), *Bakhtinian perspectives on language and culture. Meaning in language, art and new media*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, s. 65–88.
- Schleppegrell, Mary J. (2004), *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sfard, Anna (2008), *Thinking and communicating. Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2008), "Teaching disciplinary literacy to adolescents. Rethinking content-area literacy", *Harvard Educational Review*, 78: 40–59.
- Shanahan, Timothy & Shanahan, Cynthia (2012), "What is disciplinary literacy and why does it matter?", *Topics in Language Disorders*, 32: 7–18.
- Skolverket (2011), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Säljö, Roger (2012), "Den lärande människan – teoretiska traditioner", i Ulf P. Lundgren, Roger Säljö & Caroline Liberg (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. 2. utg. Stockholm: Natur & kultur.
- Säljö, Roger (2014), *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Thompson, Geoff (2013), *Introducing functional grammar*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Uljen, Michael (1997), "Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori", i Michael Uljen (red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s. 166–197.
- Wineburg, Samuel S. (1991), "On the reading of historical texts. Notes on the breach between school and academy", *American Educational Research Journal*, 28: 485–519.

# Gestaltande av ämnesinnehåll i högstadiets klassrumsundervisning i musik

Eva Kjellander Hellqvist och Karin L. Eriksson

I en ombyggd aula undervisar en lärare en åttondeklass i musik. Temat för stunden är musikens byggstenar och läraren frågar eleverna vad harmoni är. Tre förslag kommer upp: harmoni är när en ton läggs över en annan ton och att det leder till att det bildas stämmor, harmoni är när man mår bra och harmoni är lugn pianomusik. Läraren fortsätter:

L: Det som jag skulle säga är harmoni i detta fallet, då vi pratar om byggstenar som bygger upp musiken, då skulle jag mest gå på detta [visar med handen på den elev som kom med första förslaget] faktiskt. För att du pratade om olika toner, som är liksom på varandra [visar med händerna ovanför varandra hur de olika tonerna är på varandra]. Antingen att man sjunger i stämmor, men det kan ju också vara med instrument. Att man har tonen d [spelar d på klaver<sup>1</sup>], att man har tonen fissa [lägger till ett fissa på klaver], och har tonen a [lägger till ett a på klaver]. [Tar hela d-durackordet igen.] Vad tog jag här nu?

E: Ett ackord.

L: Ett ackord!

(Utdrag ur filmdokumentation E.)

Ovanstående exempel illustrerar hur ämnesinnehållet i högstadiets klassrumsundervisning i musik kan gestaltas i praktiken. Citatet visar hur läraren genom att påpeka att ”i detta fallet” betyder harmoni att flera toner kombineras med varandra, etablerar en specifik betydelse av ”harmonin”: den ämnesspråkliga förståelsen av ”harmonin”. Dessutom sker detta genom olika former av resurser, mer specifikt det talade språket, gester av olika slag som används metaforiskt och genom spel på instrument.

I föreliggande artikel undersöker vi med utgångspunkt i dokumentationer av lektioner i musik på högstadiet musiklärares användning av semiotiska resurser för att kommunicera musikämnets innehåll. Syftet är att identifiera och beskriva hur ämnesinnehållet i högstadiets klassrumsundervisning gestaltas med hjälp av flera samverkande semiotiska resurser.

En grundläggande utgångspunkt för studien är att vi förutsätter att undervisningen är multimodal till sin karaktär (flera olika sätt att kommunicera används, alltså inte enbart det talade språket) och att flera olika semiotiska resurser (såsom till exempel talat språk, musicerande, mimik och kroppsspråk) samverkar i kommunikationen mellan lärare och elev. Att undervisning är multimodal har bland andra Kristina Danielsson på ett övertygande sätt gett exempel på från flera olika ämnesområden, främst inom naturvetenskapliga ämnen.<sup>2</sup> Hon konstaterar bland annat att:

---

1 Med klaver avser vi alla klaviaturinstrument såsom digitalpiano, keyboards, piano med flera.

2 Se exempelvis Danielsson 2013a, Danielsson 2016 och Danielsson & Selander 2016.

Hur man i kommunikativa situationer kombinerar olika semiotiska resurser är inte slumpmässiga val, utan valen görs utifrån sådant som vilka resurser som är tillgängliga i situationen och vad som upplevs som användbart i sammanhanget, både utifrån deltagarna i den kommunikativa situationen och utifrån själva innehållet. (Danielsson 2013b: 172 f.)

Det andra vi förutsätter är att det i musikundervisningen, liksom inom andra ämnen, förekommer flera olika typer av ”språk”, ämnesspråk såväl som skolspråk, fackspråk, musikerspråk, vardagsspråk med flera. Vi har vidare valt att avgränsa studien till ämnesspråket i högstadiets klassrumsundervisning i musik. Vårt sätt att se på ämnesspråk ligger i linje med hur det definieras av Ewa Bergh Nestlog. Mer specifikt omfattar ämnesspråk ”både verbalspråk (ord) och andra resurser så som symboler, bilder, ljud och gester” (Bergh Nestlog 2019: 9). Bergh Nestlog påpekar också att ett ämnesspråk är multimodalt och rör ”ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser så som symboler, figurer, bilder, diagram, två- och tredimensionella modeller, gester och kroppsspråk” (Bergh Nestlog 2019: 9). Till dessa kan i musikämnet också tillföras det praktiska musicerandet på instrument och genom sång.

I den följande studien används socialsemiotikens ”semiotiska resurser” som ett analytiskt verktyg för att illustrera hur musikundervisningens ämnesinnehåll gestaltas. Med semiotisk resurs avses här de handlingar och artefakter som vi använder oss av för att kommunicera med varandra (van Leeuwen 2005: 3). Inom musikundervisning kan detta vara allt från hur läraren använder verbalspråk (det vill säga talat och skrivet språk), gester och kropp till hur denne använder datorer, instrument och andra föremål för att förmedla ett specifikt innehåll. Eftersom de semiotiska resurserna används av ämnesföreträdare för att förmedla och gestalta ämnesinnehållet, betraktas de här som en del av musikämnets ämnesspråk.

Studien baseras på observationer av sex lärares klassrumsundervisning vid lika många tillfällen. Vi har besökt varje lärares undervisning vid ett tillfälle och dokumenterat det med hjälp av filmkamera.<sup>3</sup> Utgångspunkten för hur vi placerat filmkameran i klassrummet har varit att på så bra sätt som möjligt dokumentera lärarnas användning av olika semiotiska resurser. Samtidigt har vi tagit hänsyn till lärarnas önskemål om placering av kameran. Vid ett tillfälle valde vi att inte filma, då det på plats uppstod önskemål om detta från några av eleverna. Från detta tillfälle finns observationsanteckningar som dokumenterat ämnesinnehåll och hur det gestaltades. Dessa har använts som komplement till de filmade lektionerna, men har av naturliga skäl inte kunnat vara underlag för närmare analys.

Viss information om undervisningen har vi samlat in genom en webbaserad enkät till lärarna. Där har efterfrågats uppgifter om den specifika lektionen. Ingår den exempelvis i ett visst tema som läraren arbetar med? Är den en del av förberedelser inför ett prov? Var den upplagd så som läraren brukar lägga upp sin undervisning? Om inte, på vilka sätt har den skiljt sig från hur hen annars gör? Lärarna menade att de dokumenterade lektionerna var representativa för hur de arbetar i stort, med undantag för lärare E som angav att hen fick planera om sin lektion då internetuppkopplingen var avstängd. I viss utsträckning har vi även fått tillgång till delar av det undervisningsmaterial som lärarna använt sig av, exempelvis

---

3 Samtliga informanter arbetar som musiklärare på högstadiet och har gett sitt samtycke till att vi använder det vi dokumenterat för studien. De är nedan anonymiserade. Sedvanliga etiska riktlinjer för samtycke från eleverna och deras målsmän har följts.



repertoarhäften och grepptabeller. Detta material används nedan som komplement till observationerna och filmerna.

Fokus ligger alltså på hur läraren använder sig av semiotiska resurser för att uttrycka, gestalta och förmedla musikämnets ämnesinnehåll. Resultaten ger därmed underlag för att exemplifiera ämnesspråket hos dessa lärare, men ger däremot inte möjligheter till vidare generaliseringar. Studien är med andra ord en inventering som kan ligga till grund för kommande mer omfattande undersökningar om ämnesspråk i musikämnet i olika årskurser. Genom att fokusera på lärarnas val av olika semiotiska resurser för att gestalta ämnets innehåll, vill vi också visa på hur ämnesspråk kan gestaltas inom ett undervisningsområde som har det klingande – musiken och musicerandet – i centrum.

## Forskningsöversikt

Eftersom det är sannolikt att de språk som används och hur de gestaltas också påverkas av den lärandepraktik som är i fokus, har vi i den följande forskningsutblicken valt att avgränsa oss till forskning om formella lärandepraktiker.<sup>4</sup>

I tidigare forskning om klassrumsundervisning i musik har studieobjekten bland annat varit pedagogisk och musikalisk interaktion i musikundervisning i grundskola och i kulturskola (se Stålhammar 1995), undervisning i gymnasiet med musicerandet i centrum (se exempelvis Zimmerman Nilsson 2009, Asp 2015) och bedömning av ensemblespel (Zandén 2010). Även sociala samspel och identitetsskapande, särskilt mellan elever (se exempelvis Gullberg 2002, Ericsson & Lindgren 2010), men också mellan elev och lärare (Ferm 2004) och musikaliskt lärande ur ett sociokulturellt perspektiv (Mars 2016) har studerats. Forskning som direkt berör semiotiska resurser och klassrumsundervisning i musik är däremot svår att finna.

Ett undantag är dock Annika Falthin's forskning som presenteras i hennes licentiatuppsats (2011) och i hennes avhandling (2015). Båda undersöker meningsskapande i samband med musik i olika undervisningskontexter i högstadiet utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv. Fokus är på det innehållsliga och på hur lärare och elever samspelar genom olika semiotiska resurser. I licentiatuppsatsen är undersökningsobjektet elever i en musikklass, som använder sina kunskaper i och om musik för att redovisa uppgifter i andra skolämnen som svenska, religion och fysik. Resultatet visade att det finns flera lager av meningsbärande dimensioner som musik kan tillföra andra ämnen, samt att elevernas kommunikation synliggörs genom olika multimodala aspekter (Falthin 2011). I avhandlingen undersöks hur meningsskapande och meningserbjudande representeras i musicerande i en klassrumskontext. Bland annat visar Falthin flera möjliga sätt att förmedla och uppfatta lärande på (Falthin 2015). Hennes fokus på musicerande gör emellertid att andra delar av musikundervisningen, såsom exempelvis musikhistoria, inte behandlas.

Niklas Pramling och Cecilia Wallerstedt har vidare studerat betydelsen av semiotiska resurser – hos dem ”semiotic tools” – när barn i förskola och på lågstadiet ger uttryck för och reflekterar runt sina upplevelser i samband med musiklyssning (Pramling & Wallerstedt 2009). Deras studie har främst ett elevperspektiv, men visar på vikten av samverkande semiotiska

---

4 Jämför Folkestad 2006 och Veblen 2012.

resurser på en generell nivå även i undervisning i musik på andra stadier än högstadiet. De understryker att:

Even if music education may appear to be about performing (doing/playing) rather than explicitly understanding/explaining, it needs to develop generic kinds of knowledge, such as instruments, genres, traditions and sound qualities, which cannot be communicated (effectively) in a non-verbal form. Verbal language appears to be a kind of meta-language for sense making (explaining, directing awareness, making distinctions, formulate relationships, etc.). Hence, even while music education is characterised by being a non-verbal modality and its qualities (as sound), it also needs, to a large extent, to be a verbal kind of activity. Learning to 'go between' the sounding (non-verbal) and the verbal aspects is one of the major challenges facing the learner in music education. (Pramling & Wallerstedt 2009: 149 f.)

Delar av den designteoretiska forskningen<sup>5</sup> som behandlar musikundervisning bör också nämnas, särskilt Anna-Lena Kempe (tidigare Rostvall) och Tore Wests forskning på instrumentalundervisning (se exempelvis Kempe & West 2010).<sup>6</sup> De har bland annat genom att använda sig av semiotiska resurser som analysverktyg, visat hur olika former av semiotiska resurser samverkar i instrumentalundervisningen.

## Ämnesspråk och semiotiska resurser

Vi har tagit fasta på Ewa Bergh Nestlogs konstaterande att ett ämnesspråk är ”*ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser* så som symboler, figurer, bilder, diagram, två- och tredimensionella modeller, gester och kroppsspråk” (Bergh Nestlog 2019: 9). Genom ämnesspråket kan vidare ett ämnes ämnesinnehåll, ämnesröster och för ämnet typiska språk- och textstrukturer komma till uttryck (se vidare Bergh Nestlog 2019, särskilt figur 5). Med vårt syfte att studera hur musikundervisningens ämnesinnehåll gestaltas, blir det därmed viktigt att studera lärarnas yttranden och hur dessa utformas. En slutsats från tidigare forskning är att dessa yttranden i de allra flesta fall (alla?) består av en kombination av olika semiotiska resurser, exempelvis talat språk och gestik.

van Leeuwen menar att det är viktigt att använda begreppet ”resurs” och inte som inom den traditionella semiotiken ”tecken” då det senare visar på något förutbestämt och inte som något som snarare påverkas av sättet det används på. De meningspotentialer som användandet av semiotiska resurser skapar, behöver nödvändigtvis inte vara kända från början (van Leeuwen 2005: 3 f.). Själva kommunikationen och interaktionen är oftast multimodal och genom att koppla samman multimodalitet med semiotiska resurser ges ett brett spektrum av teckensystem som stödjer förståelsen av hur kommunikation fungerar (se exempelvis Kress & van Leeuwen 2001).

---

5 Se Leijon & Lindstrand 2012 för en jämförelse mellan ett socialemiotiskt multimodalt respektive ett designteoretiskt perspektiv. Där konstateras bland annat att det senare ”erbjuder hjälp att förstå design för lärande, det vill säga förutsättningar och inramning, samt design i lärande; den väg som studenter och lärare designar på egen hand och tillsammans för att nå förväntade läranderesultat” (Leijon & Lindstrand 2012: 187).

6 Kempe & West 2010 bygger på deras avhandling *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning* (Rostvall & West 2001). I Kempe & West 2010 diskuteras emellertid semiotiska resurser mer explicit.

I den här studien används alltså semiotiska resurser som ett analytiskt verktyg för att beskriva hur musikundervisningens ämnesinnehåll uttrycks och gestaltas. Vi betraktar dem som ”funktionella redskap i människors kommunikation och meningsskapande” (Kempe & West 2010: 61). En viktig aspekt är att olika semiotiska resurser har olika förutsättningar för att gestalta ett ämnesinnehåll. Hur karaktäristiska egenskaper hos ett durackord gestaltas får här exemplifiera detta. I skrift är det exempelvis relativt enkelt att tydligt peka ut likheter och skillnader mellan dur- och mollackord:

Den väsentliga skillnaden mellan dur och moll ligger i respektive grundtreklangers struktur [...] alltså stor + liten ters i dur, liten + stor ters i moll. (Bengtsson 1975: 362)

Samma skillnad kan också uttryckas i notskrift, i Bild 1 exemplifierat av ett d-moll- respektive d-durackord. Notbildens förmåga att beskriva samma karaktäristiska egenskaper för skillnaden mellan dur- och mollackord, är i relation till citatet ovan mer kondenserat och direkt. Notbilden respektive den skriftliga beskrivningen av dur- och mollackord ger alltså delvis olika typer av information av vad som karaktäriserar ett ackord. Genom att kombinera dessa två olika sätt, fördjupas beskrivningen av vad ackord kännetecknas av. Tillsammans kan olika semiotiska resurser därmed ge en bredare och djupare representation av det som ska förmedlas än vad som är möjligt om enbart en semiotisk resurs brukas.

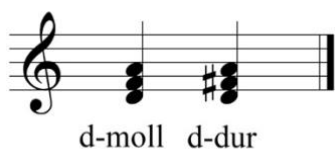


Bild 1. D-moll respektive d-durackord i västerländsk notskrift.

Valet av semiotisk resurs speglar också den vidare kontext som undervisningen är en del av, mer generellt uttryckt av Danielsson på följande sätt:

A key notion in social semiotics is that semiotic choice both reflects and shapes content. Furthermore, choice of semiotic resource or mode for representation is seen as a result of social, cultural and situational factors in the context in which the communication takes place, including participants and available modes and resources. Hence, from such perspectives, learning something new is intrinsically interwoven with ways of expressing that knowledge through different semiotic choices. (Danielsson 2016: 89)<sup>7</sup>

Lärarnas val av semiotiska resurser i studien bör alltså ses som ett resultat av den vidare kontext som lärarna och eleverna är en del av. Val av semiotiska resurser kan därför antas påverkas av exempelvis klassrumsundervisning som form, musikämnets historik, parallella musikaliska lärandepraktiker, musikindustrins utveckling et cetera. Listan kan göras lång.

Genom vårt fokus på hur innehållet kommer till uttryck, knyter vår analys vidare an till Anna-Lena Kempe och Tore Wests studier av instrumentalundervisning. De påpekar att i instrumentalundervisning kan innehåll och form inte skiljas åt (Kempe & West 2010: 82). Deras sätt att se på form ligger mycket nära hur vi ser på ämnesspråk; som val av semiotiska resurser som kommunicerar ett specifikt innehåll. De menar, precis som vi, att

<sup>7</sup> Jämför Kress & van Leeuwen 2001.

musikundervisning kan ”beskrivas som en rik kommunikativ väv av olika semiotiska resurser som musik, tal, noter, gester och ögonkast”, och att:

[o]lika semiotiska konfigurationer ger elever och lärare skilda möjligheter att skapa mening i olika situationer. Genom analyser av den semiotiska konfigurationen kan vi få nya kunskaper om kommunikationen, vilket i förlängningen gör det möjligt att designa musikundervisning på ett mer medvetet sätt. (Kempe & West 2010: 67 f.)

Att studera hur ämnesinnehållet uttrycks i olika samverkande semiotiska resurser, ger därmed också ett bidrag till kunskaperna om de kommunikativa aspekterna av klassrumsundervisning i musik. I ett vidare perspektiv kan studien därför också ses som en pusselbit till en förståelse för de klassiska didaktiska frågorna *vad* förmedlas och *hur* förmedlas detta, insatta i musikundervisningens klassrumskontext.

Studien genomförs alltså sammanfattningsvis inom en socialsemiotisk multimodal kontext. Falthin konstaterar att:

Inom socialsemiotisk multimodal analys är forskningsintresset riktat mot individers val av semiotiska resurser, deras teckenskapande i situationer och kontexter som på så sätt kan säga något om individers meningsskapande i specifika sociala och kulturella kontexter. (Falthin 2015: 53)

Genom vårt fokus på lärarnas användning av olika semiotiska resurser för att uttrycka musikämnets ämnesinnehåll, kommer analysen att beskriva just individens (lärarens) val av semiotiska resurser i en specifik kontext (högstadiets klassrumsundervisning i musik).

Vi har inte som avsikt att värdera huruvida de av lärarna i studien använda semiotiska resurserna har eller inte har påverkat elevernas lärande, materialet tillåter inte heller den typen av analyser. Avgränsningen till ämnesspråk innebär vidare att vi inte kommer lyfta andra former av språk som förekommer under de dokumenterade lektionerna, exempelvis vardagsspråk och skolspråk.<sup>8</sup> Hänsyn har inte heller tagits till lärarnas eventuella intention med att välja en viss semiotisk resurs, utan vi har valt att strikt hålla oss till de semiotiska resurser som kan observeras av en utomstående. Det är också dessa resurser som eleverna får ta del av. I det följande presenteras, analyseras och diskuteras det insamlade materialet. Särskilt fokus läggs på att exemplifiera hur olika semiotiska resurser används för att gestalta ämnets innehåll.

## Presentation av de sex musiklektionerna

I Tabell 1 presenteras generell information om de sex musiklektionerna, såsom uppgifter om det insamlade materialet, årskurs, antal elever, den fysiska klassrumsmiljön, lektionslängd och hur stor del av lektionen som dokumenterats med filmkamera. Som påpekats hade vi inte möjlighet att spela in lektion B. Under lektion C arbetade läraren i flera rum, men det fanns goda möjligheter att dokumentera hans undervisning på klaver. Övriga delar av lektionen dokumenterades med observationsanteckningar.

---

<sup>8</sup> Se vidare Lindberg 2007 för olika aspekter på språk i skolan.

Tabell 1. Översikt över de sex musiklektionerna.

	Antal elever	År	Dokumentation	Sal	Dokumentationens längd (total lektionslängd)
A	ca 20	7	Film, anteckningar, stillbilder.	Musikklassrum med angränsande mindre rum.	76 minuter (70 minuter)
B	ca 20	9	Observations- och minnesanteckningar, stillbilder, undervisningsmaterial.	Aula med angränsande rum.	60 minuter (60 minuter)
C	ca 10	8	Film, anteckningar, undervisningsmaterial.	Musikklassrum med angränsande mindre rum.	25 minuter (40 minuter)
D	ca 10	9	Film, anteckningar, stillbilder, undervisningsmaterial.	Aula.	57 minuter (60 minuter)
E	ca 20	8	Film, anteckningar.	Ombyggd aula med ljudisolerade övningsrum.	35 minuter (40 minuter)
F	ca 10	9	Film, anteckningar, stillbilder, undervisningsmaterial.	Aula med gradängsystem.	90 minuter (90 minuter)

Som framgår av Tabell 1 är musikundervisningen oftast förlagd antingen till skolans aula, ordinarie eller ombyggd, eller i ett separat musikklassrum. I de allra flesta fall finns mindre, anslutande rum för instrumentspel i grupp eller enskilt. Vid några tillfällen har eleverna också arbetat i anslutande gemensamhetsutrymmen såsom korridorer och matsalar. Några lärare har dock helt saknat tillgång till extra utrymmen av det här slaget. Där genomfördes all undervisning i anslutning till aulans scen.

Klassrummen är oftast möblerade med enbart stolar som kan flyttas runt, kateder och andra möbler kopplade till lärarens behov (exempelvis plats för att ansluta dator till ljud- och bildanläggning), instrument av olika slag (oftast klaver, trumset, gitarrer och elbas). Emellertid har det saknats bord eller motsvarande för eleverna att exempelvis placera anteckningsböcker eller datorer på. De anslutande rummen har haft instrument framtagna.

Under i stort sett alla lektioner som vi observerat, har samtliga utrymmen använts på ett eller annat sätt, vilket bland annat inneburit att lärarna har fått röra sig mycket mellan olika elever och elevgrupper utspridda i flera lokaler. Det innebär att vi inte alltid har haft möjlighet att filma samtliga situationer som läraren var delaktig i. Dessa har istället dokumenterats genom anteckningar under och efter respektive tillfälle.

Det är sannolikt att de olika musikklassrummens utformning och resurser i form av exempelvis instrument, katedrar och ljudförhållanden, påverkar vilka semiotiska resurser som är möjliga för lärarna att använda sig av och på vilka sätt. Det spelar alltså sannolikt roll för

undervisningens innehåll och upplägg vilka fysiska möjligheter som lokalerna erbjudit lärarna.<sup>9</sup> Mer djupgående analyser av hur, har emellertid inte varit möjliga för oss att utforska närmare i den här studien.

## Musikundervisningens ämnesinnehåll

Filmerna har transkriberats med avseende på vad som sker i de olika klassrumssituationer som vi observerat. Dessa transkriptioner har tillsammans med det filmade materialet legat till grund för vår fortsatta analys. Eftersom vi inte på förhand visste vad lärarna skulle behandla på lektionerna blev vårt första analyssteg att identifiera vilka olika typer av ämnesinnehåll som lärarna behandlat. Dessa samlade vi i sex övergripande delområden:

- musikteori: exempelvis genomgång av begrepp som harmoni, takt och tempo
- sång: exempelvis sångövningar, unison sång och röstvård
- instrumentspel, enskilt: exempelvis individuellt spel på klaver
- instrumentspel, ensemble: exempelvis spel tillsammans på flera instrument
- musikhistoria: exempelvis populärmusikhistoria, konstmusikhistoria, genrer och stilar
- musikproduktion med digitala verktyg: exempelvis musikskapande med hjälp av olika programvaror

Samtliga lektioner har haft delområden som varit praktiska (sång, spel på instrument enskilt och i grupp) och teoretiska (musikteori och musikhistoria). Även delområden som behandlar musikproduktion och digitala medier har förekommit vid ett par tillfällen. Se vidare Tabell 2.

*Tabell 2. Översikt över vilka delområden som behandlas i de dokumenterade lektionerna.*

	<b>Delområden som har behandlats</b>
A	sång instrumentspel, enskilt instrumentspel, ensemble musikteori
B	instrumentspel, ensemble musikhistoria
C	instrumentspel, enskilt musikproduktion med digitala verktyg
D	sång instrumentspel, ensemble musikhistoria
E	musikteori musikproduktion med digitala verktyg
F	musikteori musikhistoria

<sup>9</sup> Jämför Öbergs studie av seminarierums utformning inom högre utbildning. Hon konstaterar bland annat att lokalen i sig erbjuder olika möjligheter för de lärare som är verksamma i dem (Öberg 2015).

## Semiotiska resurser: översikt och kategorisering

Nästa steg i analysen var att identifiera vilka semiotiska resurser som lärarna använde sig av för att förmedla ämnesinnehållet. I tidigare forskning finns delvis olika sätt att kategorisera semiotiska resurser. Det finns emellertid en samsyn om att det kan skifta mellan olika ämnen, undervisningsformer och kontexter vilka resurser som används. Kempe & West beskriver exempelvis hur de i sina analyser blev uppmärksammade på att ”sättet att [i instrumentundervisning, *vår anmärkning*] kommunicera påverkade händelseförloppet på olika plan” (Kempe & West 2010: 140). Detta ledde fram till att de i sina analyser kom att betrakta olika skeenden i undervisningen som ”olika *kommunikativa yttranden* i olika resurser” (Kempe & West 2010: 140, kursivering enligt original). De delar in dessa resurser i språkbruk, musikbruk och gestbruk (Kempe & West 2010: 140).<sup>10</sup> Liknande indelningar återfinns i Danielssons analyser av hur kemilärare undervisar om atomer, mer specifikt: tal, gester, bilder och skrift (Danielsson 2016: 90f.).

Med inspiration från dessa sätt att analysera semiotiska resurser, men med utgångspunkt i de första provanalyserna av vårt insamlade material, har vi valt att kategorisera de semiotiska resurserna på följande sätt:

- språkliga resurser: exempelvis talat och skrivet språk inklusive musikalisk notation
- musikaliska resurser: exempelvis inspelad musik, sång och spel på instrument
- kroppsliga resurser: exempelvis gester, förevisande av fingersättningar och annat bruk av kroppen som meningsbärande medium
- visuella resurser: exempelvis bilder, grepptabeller och rörliga bilder
- digitala resurser: exempelvis digital teknik och programvaror

Vi har i de fall det funnits tveksamheter i vilken kategori en viss semiotisk resurs ska placeras, avgjort från fall till fall utifrån den funktion som resursen haft vid det enskilda tillfället. Handklapp kan exempelvis i en kontext användas som en musikalisk resurs och i en annan kontext vara en del av att förevisa ett musikteoretiskt begrepp och då snarare ses som en kroppslig resurs. Enbart semiotiska resurser som har uttryckt ett ämnesinnehåll har analyserats (jämför Danielsson 2016: 91).

För att visa hur semiotiska resurser används och samverkar för att uttrycka musikämnets innehåll, har vi utgått från vilka delområden som förekommer i lektionerna och valt ett exempel från varje delområde som nedan presenteras närmare. Dessa exempel illustrerar återkommande sätt att använda semiotiska resurser för att gestalta respektive delområdes innehåll.

### Delområde: musikteori

Delområdet musikteori förekommer vid några av lektionstillfällena som avgränsade partier väl skilda från övrig undervisning. I dessa pass är det mycket tydligt att det just är det musikteoretiska ämnesinnehållet som står i fokus i lärarens undervisning. Detta gäller även i de fall då eleverna får sjunga eller utföra andra praktiska moment. Det är också vanligt att lärarna kopplar de musikteoretiska begreppen till klaver eller till spel på gitarr och elbas i samband med sina musikteoretiska genomgångar.

---

<sup>10</sup> Se även Rostvall & West 2001.

Lärarna använder sig också av musikteoretisk terminologi som en del av sin vokabulär i andra sammanhang, särskilt i samband med att eleverna spelar på olika instrument. På så sätt införlivas de musikteoretiska begreppen i samtal om musik och musicerande. Framför allt är det grundläggande begrepp och termer såsom puls, takt, tempo, toners namn, hela och halva tonsteg, grundton, ackord, dur, moll, g-klav, korsförtecken och liknande som tas upp.

I följande exempel hämtat från lektion E, utgjorde temat ”musikens byggstenar” en relativt stor del av lektionens innehåll. Med detta avser läraren rytm, harmoni och melodi, som alltså är det musikteoretiska ämnesinnehåll som behandlas. Lärarens sätt att arbeta med dessa involverar flera olika semiotiska resurser liksom en kombination av teoretiska och praktiska moment. Det är emellertid det musikteoretiska ämnesinnehållet som hela tiden står i centrum, och under och efter varje mer praktiskt moment återkopplar läraren hela tiden till detta.

Momentet inleds med att läraren säger att de ska ha ett rytmikpass som en introduktion för ensemblespelet som de ska börja med senare under våren och att de ska se närmare på musikens tre byggstenar. Alla eleverna ställer sig upp i stolsraderna och läraren spelar The Doobie Brothers låt ”Long train running”. Läraren står framför eleverna med ansiktet vänt mot dem. Passet inleds med att läraren på olika sätt markerar pulsen, exempelvis genom att vagga med överkroppen eller gå med markerade steg. Tillsammans konstaterar lärare och elever att det rör sig om en fyrtakt. Därefter fortsätter läraren att mer i detalj gå in på de olika pulsslagens karaktär i en fyrtakt, se Tabell 3.

Tabell 3. Lärare Es genomgång av pulslag i en fyrtakt.<sup>11</sup>

Händelseförlopp	Språklig resurs	Kroppslig resurs	Musikalisk resurs
Läraren instruerar.	”Nu hittar vi bara ettan här, vi stampar på ettan.”	Pekfingret pekar upp i luften.	Låten ”Long train running” spelas under hela passet.
Läraren räknar pulsslagen upprepade gånger, markerar ettan med rösten.	”Ett <sup>12</sup> , två, tre, fyra.”	Markerar med kropp och mycket tydlig gestik var ettan kommer.  Övergår till att ta stora kliv på ettan.	

Samma mönster upprepas för andra, tredje och fjärde pulslaget. Det vill säga att låten fortsätter att spelas (musikalisk resurs), läraren anger genom att sticka upp rätt antal fingrar i luften (kroppslig resurs) samt räkna högt (språklig resurs). Därefter arbetar hen med att räkna pulsslagen med emfas på det pulslag som är aktuellt för tillfället (språklig resurs) och markera detta pulslag genom framför allt att ta stora kliv i rummet (kroppslig resurs).

Läraren utvecklar ovanstående genom att markera första och tredje pulslaget, säga ”nu får vi feeling”, peka i luften med en respektive tre fingrar samt markera ettan och trean genom att vifta omväxlande med höger respektive vänster hand uppifrån och ner. Efter ett tag övergår hen till att med stora kliv gå fram och tillbaka på första och tredje slaget. På ett liknande sätt

11 I tabellen anges inte visuell eller digital resurs. Gränssnittet för den digitala streamingtjänsten visades dock på en projektorduk för att spela upp musikexemplet.

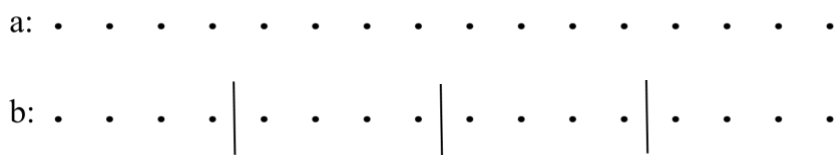
12 Vi använder i citaten från lektionsdokumentationerna understrykning för att markera att något sägs med emfas.



arbetar läraren med det hen kallar för "gospeltestet", vilket mer specifikt innebär att samtliga stampar på första och tredje pulsslaget och klappar händerna på tvåan och fyran. Läraren understryker detta ytterligare genom att samtidigt ta stora kliv på ettan och trean.

Därefter övergår läraren till det hen kallar för "analysdelen", och talar om puls. En elev föreslår att puls är något som går jämnt och läraren gör en liknelse med kroppens pulslag. En tydligt verbaliserad definition av vad puls är ges dock inte. Däremot väljer läraren att, som hen säger: "visualisera oss en puls". Det innebär att läraren mycket tydligt, så att ljudet från pennan hörs, på en fristående whiteboard ritat upp en rad med prickar (se illustration a i Figur 1). Genom lärarens förfarande hörs ett stadigt och jämnt pulserande ljud från pennan (musikalisk resurs) och tillsammans med den visualisering som genom detta framträder på tavlan (visuell resurs), kan det i sig ses som precisering av vad puls är. Läraren övergår till att prata om begreppet takt och inleder genom att beskriva att en takt är när man börjar dela in pulslagen i olika perioder. Samtidigt visar hen hur pulslagen delas in i takter genom att gestikulera imaginära taktstreck med händerna i luften (kroppslig resurs).

Läraren går tillbaka till sin rad med prickar på whiteboarden och delar in dem fyra och fyra (se b i Figur 1). Hen betonar samtidigt att det finns flera olika taktarter, exempelvis fyrtakt. Fyrtakten illustreras med att läraren räknar ett, två, tre och fyra och tar ett stort kliv på ettan och trean och klappar på tvåan och fyran. Det vill säga ett av de moment som hen och eleverna tillsammans gjorde en stund tidigare på lektionen.



Figur 1. Illustration av hur Lärare E visualiserar puls (a) och takt (b) på whiteboarden.

Sammantaget använder sig alltså läraren av flera olika sätt för att befästa betydelsen av begreppen puls och takt. Som framgår är i detta fall olika kroppsliga resurser tillsammans med det som läraren säger särskilt viktiga i lärarens gestaltning av puls och takt. Hen fortsätter med ett liknande resonemang om harmoni och därefter om melodi. Melodidiskussionen övergår till att de tillsammans sjunger "Broder Jakob", både unisont och i kanon.

För samtliga tre begrepp förtydligas sammanfattningsvis deras ämnesspecifika betydelse genom användandet av musikexempel, spel på klaver och sång. Konstaterande av vad de enskilda begreppen betyder, såsom "harmoni" i artikelns inledande citat, och att melodi till skillnad från harmoni kan förstås som "toner efter varandra" är exempel på detta. Hen knyter vidare konsekvent de tre byggstenarna till vilka instrument som i en populärmusikalisk ensemble har de olika byggstenarna som huvudsaklig uppgift. Exempelvis anges att de flesta instrumenten, men främst trummor, har ansvar för rytmer. För både rytm och melodi får samtliga elever också en egen praktisk erfarenhet. I det första fallet genom det inledande rytmikpasset, i det andra fallet genom att tillsammans sjunga "Broder Jakob". Samtliga tre delar knyts i slutet av lektionen också starkt till det kommande arbetet med ensemblespel genom att tre elever bjuds in att spela trummor (rytm), klaver (harmoni, ackord) och elbas (harmoni, grundton). Övriga elever sjunger (melodi).

Genom att läraren på olika sätt upprepande gånger understryker vilket ämnesinnehåll de arbetar med (musikteori: rytm, harmoni, melodi) och använder sig av flera olika semiotiska resurser när hen gör detta, gestaltas dessa tre delar på flera olika sätt under lektionens gång. Vi ser också att olika semiotiska resurser används till olika saker. Den digitala resursen används exempelvis enbart för att spela upp det inledande musikexemplet. Däremot är kombinationen av olika språkliga resurser (särskilt muntliga och skriftliga) tillsammans med olika kroppsliga resurser (särskilt gestik och större kroppsrörelser i rummet) och musikaliska resurser (såsom spel på klaver, sång och i slutet ensemblespel) viktiga för att gestalta det specifika musikteoretiska ämnesinnehåll som står i fokus.

### Delområde: sång

Delområde sång har under våra observationer förekommit vid tre olika tillfällen. Vi har här valt att särskilt lyfta hur lärare A arbetar med sång, då hen viker en stor del av lektionen till uppsjungsövningar, teori om vad som sker när man sjunger och textanalys av sången. Delområde sång framträder därmed i lektion A som ett pass som explicit har sång som lektionens ämnesinnehåll. Detta kan jämföras med lektion D där eleverna sjunger olika visor tillsammans, och där sången mer används som ett medel för att skaffa sig repertoarkännedom, och lektion E, se ovan, där sång fungerar som en hjälp för att förstå musikteoretiska begrepp.

Lärare A arbetar i exemplet med Biebers låt "Love yourself". Inledningsvis är det enbart tjejerna i klassen som är i klassrummet och de sitter i en halvcirkel framför lärarens klaver. Följande konversation utspelar sig:

L<sup>13</sup>: Vad är viktigt att tänka på när man ska sjunga?

E: Värma upp rösten.

L: När ni sjunger, vad ska ni tänka på då?

E: Hålla tonen.

L: Vad är det som gör att vi kan sjunga?

E: Stämbanden.

L: Exakt och vad är det som gör att stämbanden låter?

E: Det är luft.

L: När ni skjutsar på med luft, då börjar stämbanden vibrera och det gör att det låter. Andningen är väldigt viktig.

Genom denna muntliga genomgång beskriver läraren vad som sker kroppsligt när de sjunger (språklig resurs). Eleverna ställer sig upp och får lägga en hand på magen för att känna hur luften kommer in eller blåses ut när de på bokstaven s ljuder "s, s, s, s" i stötar (kroppslig och musikalisk resurs). Uppsjungsövningarna fortsätter enligt Tabell 4.

---

13 Med L menas läraren och med E avses eleven.

Tabell 4. Olika semiotiska resurser som används vid en uppsjungningsövning i lektion A.

Händelseförlopp	Språklig resurs	Kroppslig resurs	Musikalisk resurs
Läraren använder klaver och sjunger före, eleverna sjunger efter.		Använder handen för att visa när de ska börja, samt dirigerar en fyrtakt.	Tar ton på instrument samt spelar det som eleverna ska sjunga.
Diskussion om vem som lyckas/inte lyckas träffa rätt toner.	”Nu är du där uppe [Es namn], en oktav längre upp”.		Illustrerar vad en oktav längre upp betyder genom att spela på klaver.
Två grupper turas om att sjunga skalövningarna. Läraren anger vilken röst de behöver ha.	Använder begrepp som talröst.	Använder huvudet för att ”nicka in” när de ska börja.	Sång.

Som framgår i tabellen använder sig läraren av ett flertal samverkande semiotiska resurser även för en kortare sångövning: språkliga genom tal och instruktioner, kroppsliga genom gestik och musikaliska genom att läraren spelar på klaveret.

Lektionen fortsätter därefter med att läraren drar ner en projektorduk och visar texten till Biebers låt (visuell resurs). De sjunger igenom låten en gång och därefter talar de om vad texten handlar om (musikalisk respektive språklig resurs). Det uppstår en kortare diskussion om hur orden ska betonas där läraren och eleverna inte riktigt har samma uppfattning om hur låttexten ska tolkas. Detta skapar en viss dynamik i sången då eleverna betonar på ett annat ställe än läraren. Läraren avslutar med att säga:

När man sjunger ut som [en av tjejerna] blir det bra. Det är när man håller tillbaks och fegar som det blir svårt att träffa tonerna. Man spänner rösten mycket mer. Och om man sitter [visar hur man sjunker ihop] så här, eller om man sitter längre fram på stolen och rakare.

Här används därmed kroppsliga resurser för att understryka vad som är bra respektive mindre bra kroppshållning när man ska sjunga.

Klassens nio killar kommer in och lektionen fortsätter. Också killarna sjunger upp med hjälp av olika övningar som utgår från klaver och olika ljudkombinationer som ”bom, bom, bom” och ”bam, bam, bam”. Den här typen av uppsjungningsövningar är något som eleverna verkar bekanta med. Unisont sjunger de igenom låten en gång. Åter talar läraren om betoningen och vikten av att artikulera väl vid framförandet av en sångtext. Läraren fortsätter med att tala om målbrottet och vad som sker med stämbanden under denna period. Här uttrycks också ämnesinnehållet röstvärd som en del av momentet sång. När de slutligen ska sjunga igenom hela låten tillsammans visar läraren dels med huvudnickningar och dels med svepande handrörelser hur de ska dra ut på tonerna (kroppslig resurs), samtidigt som hen kompar på klaver (musikalisk resurs).

## Delområde: instrumentspel, enskilt

Tillfällen då lärarna instruerar enskilt instrumentspel förekommer enbart i några fall som separata pass. Däremot förekommer det att lärarna exempelvis vid ensemblespel, vid behov går in och ger instruktioner till en enskild elev. För att illustrera olika semiotiska resursers användning inom detta delområde, har vi valt lektion C, där halva klassen sitter och arbetar med spel på klaver i ett särskilt inrett rum. Under lektionen går läraren runt bland eleverna och ger dem individuella anvisningar samt tar del av hur långt eleverna kommit inför kommande betygsättning.

Det ämnesinnehåll som är i centrum är att på klaver ackompanjera olika låtar. Mer specifikt: hitta tonerna på klaveret, spela ett urval av ackord, göra smidiga ackordbyten, samtidigt spela med både höger- och vänsterhand med grundtonen i vänster och övriga ackordtoner i höger och att spela i önskat tempo. I några fall ger läraren också anvisningar för olika sätt att utföra ackorden. Det ämnesinnehåll som läraren kommunicerar med eleverna fokuserar därmed på olika aspekter av att ackompanjera på ett klaver. Främst handlar det om själva spelandet, hur eleverna ska göra för att ackompanjera på ett bra sätt. I samband med detta förmedlar läraren också en uppsättning termer och begrepp för vad eleverna för tillfället gör, bland annat genom att knyta an till en musikteoretisk terminologi.

Detta gör lärare C genom att använda flera olika semiotiska resurser. En del av dem används förevisande, genom att läraren på olika sätt ger exempel på hur en viss handling ska genomföras, ofta genom en kombination av att själv visa på instrumentet (musikalisk resurs) och samtidigt tala om vad hen gör (språklig resurs). En del av de semiotiska resurserna används för att på olika sätt återkoppla till det som en elev gör. Det kan ske genom muntlig återkoppling (språklig resurs) eller rörelser som exempelvis att uppmuntrande nicka under tiden eleven spelar (kroppslig resurs).

I Tabell 5 återges en episod där läraren vill få eleven att spela ackorden i en regelbunden och stadig rytm. Precis före excerpten i tabellen, har eleven spelat ackorden för läraren, som återkopplat med ett ”mm” och en kort nick. Det ämnesinnehåll som läraren förmedlar i episoden handlar om att ta ackorden regelbundet så att de följer pulsen.

Tabell 5. Lärare Cs återkoppling och förevisning av ackordspel i relation till puls.

Händelseförlopp	Språklig resurs	Musikalisk resurs	Kroppslig resurs
Läraren återkopplar till vad eleven spelat.	”Mm. Först gjorde du så.”	Spelar ackorden, treklanger i höger hand.	
	”De är bara för att visa ackorden.”		
Läraren stämmer av med eleven om hen vet hur ackorden ska tas.	”Har du koll på hur många du gör varje gång?”		
Läraren förevisar hur ackorden ska tas regelbundet.	”Och det är inte en långsam låt. Tänk lite.”		
			Slår med högra handen med handflatan riktad neråt med jämna slag i luften
	”Nästan, tick, som sekundvisaren på klockan.”		Vänder handen vertikalt och slår med mycket tydliga slag i luften.
	”Boff, boff”.		Slår med högra handen med handflatan riktad neråt med jämna slag i luften precis ovanför klaveret.
		Spelar ackorden i högra hand på det sätt som de ska utföras i relation till pulsen.	Markerar samtidigt pulsslagen genom att nicka med huvudet.

I utdraget som visas i tabellen, använder därmed läraren en kombination av tal (språklig resurs) och handrörelser i luften (kroppslig resurs) för att både återkoppla till eleven vad eleven precis har spelat och strax därefter förevisa för eleven hur hen ska spela ackorden i relation till rytm och tempo. Läraren använder också nickar både för att återkoppla till det eleven har gjort och som förstärkning när hen själv förevisar hur ackorden ska utföras. Delvis samma typer av semiotiska resurser används därmed här för olika syften. Ibland är de en del av lärarens återkoppling till eleven, ibland en del av hens förevisning för hur ackorden ska utföras.

I de individuella situationerna arbetar eleverna ofta också med hjälp av grepptabeller av olika slag. Sådana har i stort sett funnits tillgängliga i samtliga musikrum som vi har besökt. Ett exempel på skriftligt material återfinns i Bild 2. Utöver muntligt tal, gestik och förevisande (med kroppen eller på ett instrument), förekommer därmed också ytterligare semiotiska resurser som läraren förser eleverna med och som ofta innehåller både skrift, musiknotation och visualiseringar såsom grepptabeller för bas, gitarr och klaver.

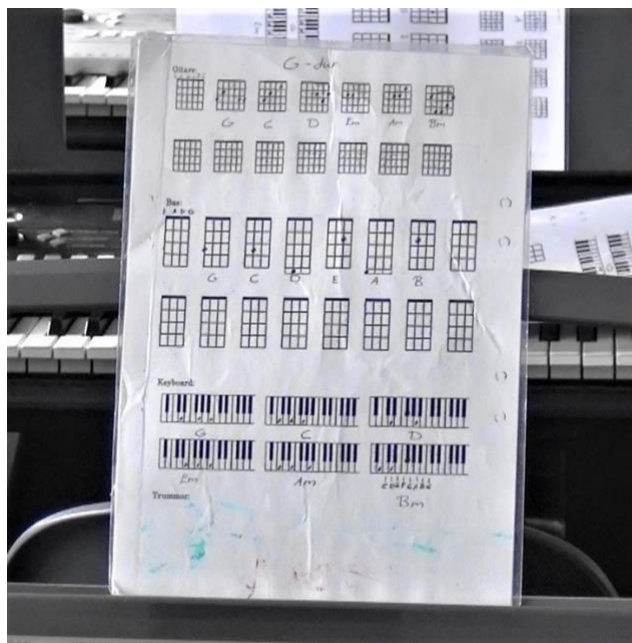


Bild 2. Exempel på tillgängligt material i klassrummet från lektion A. Överst grepptabell för hur olika ackord tas på gitarr, därefter motsvarande för bas och klaver.

## Delområde: instrumentspel, ensemble

Delområdet instrumentspel, ensemble, förekommer vid tre av lektionerna. Som exempel har vi valt lektion D, eftersom den lektionen har ett tydligt avgränsat och relativt långt moment på cirka 30 minuter av lektionens totala 60 minuter. Utöver instrumentspel i grupp, försöker läraren i det här fallet också aktivt att få eleverna att spela och lyssna på varandra liksom att hen för ett resonemang med eleverna om varför det låter som det gör.

Läraren har förberett i aulan för ensemblespel. Elgitarrer, akustiska gitarrer, elbas, trumset, cello och klaverinstrument är placerade vid den lilla scenen längst in i aulan. Dator är inkopplad och visar via projektor musikstyckenas titel och vilka ackord som ska spelas (språklig resurs). Eleverna kommer in, placerar sig på stolar i en halvcirkel och får inledande instruktioner. Läraren ställer sig framför eleverna, tar fram sin fiol och förevisar hur en oktav låter:

L: Lyssna nu, nu kommer jag spela en oktav. En, två samma ton [säger det sista i falsett så att det blir tydligt att den ligger högre]. Hör ni det?

E: Ja! [de nickar]

L: Och om jag tar en millimeter fel. Då låter det falskt. Det är också viktigt att jag kommer att stanna dam-dam-paus-da [visar med hela kroppen hur de ska hålla ut en paus innan sista tonen]. Och en kvart låter så här [spelar].

För att ytterligare förstärka hur viktig pausen är så sjunger hen igen ”dam-da-da-dam-dam-här [markerar här överdrivet pausens längd genom att sätta sig ner på en stol och låta hakan vila i handen] da”. Kombinationen av de språkliga, musikaliska och kroppsliga resurserna samverkar därmed för att på olika sätt representera centrala aspekter av ”paus”.

I nästa moment delas eleverna in i tre grupper och får olika instrument tilldelade sig. Stycket de ska spela inledningsvis, Vivaldis ”Våren”, syns med ackordbeteckningar på projektorduken

(språklig resurs) och läraren börjar instruera eleven som spelar bas. Läraren sjunger melodin – ”bom, bom, bom, bom” (musikalisk resurs) – och eleven spelar med (musikalisk resurs). När det är dags att byta ton sjunger läraren – ”och a”. Hen visar med hela kroppen (kroppslig resurs) när det är ackordbyte och i slutet markeras den paus de övat på tidigare genom att hen likt en dirigent lyfter armarna för att markera att de ska hålla ut näst sista tonen, för att därefter slå av den sista. Efter att de spelat igenom stycket med alla instrument en gång så byter eleverna instrument. De byter också stycke till Beethovens ”Ode to joy” och läraren förklarar fyrtakt och tvåtakt genom att säga: ”Hur kan man känna när det är fyra slag i takten eller två slag i takten? Två slag i takten heter a la breve-takt” (språklig resurs). Hen sjunger ”do-do-do-do” (musikalisk resurs) och säger att detta är fyra slag i takten och sjunger därefter ”dodo-dodo” och beskriver detta som a la breve. Hen avslutar med att säga ”Vi kör fyra raka” och markerar detta genom att stampa pulsslagen med foten (kroppslig resurs).

Därefter spelar de igenom hela musikstycket långsamt. I Bild 3 illustreras hur läraren genom sin sång och genom talat språk använder sin röst som ledsagare för att visa hur melodin går, för att ge anvisningar till eleverna om vilka ackord som ska tas och till hur slagverket ska spelas (takt 4). Hen varierar sig genom att både tala om (muntligt) vilka ackord som ska spelas precis innan de ska spelas (exempelvis i slutet av takt 2 och 3), och senare sjunga namnet på ackorden samtidigt som de ska tas. Denna korta sekvens visar därmed på hur rösten kan användas på flera olika sätt, både som musikalisk resurs genom att sjunga melodin som eleverna ackompanjerar och sjungande ge anvisningar om vilka ackord som ska spelas, och som en språklig resurs genom talat språk.

5 Do do do do [A]do do do [D] do do do [A bomteck bombom teck]

9 Do do do do do do do do D å så ett A å D.

13 A - a D å A å så D å A å så D å E å A.

Do do do do do do do do do do do do do do A å D.

Bild 3. Transkription av lärare Ds sång vid genomspelandet av Beethovens ”Ode to joy”. Läraren sjunger melodin på stavelser som ”do”. Ibland inflikar hen anvisningar till eleverna vad de ska spela. Dessa inflikningar är i transkriptionen markerade med hakparentes. De sjungs med andra ord inte. Anvisningarna i takt 4 är till slagverket.

Efter en genomspelning byter de en sista gång instrument så att alla ska ha spelat klaver. Läraren gör likadant som tidigare och sjunger melodin för att ge eleverna en känsla av hur det låter och förstärker genom att säga ackorden.

Läraren använder alltså muntliga och musikaliska resurser i mycket stor utsträckning, men också kroppsliga och visuella/skriftliga. Hen visar med gestik, huvudnickningar och genom att peka hur hen vill att de ska spela, och eleverna kan också följa ackordsekvenserna på projektorduken. Läraren understryker att syftet inte är att de ska kunna spela styckena felfritt, utan snarare att de ska få en känsla för musiken, lära sig hur de olika ackorden tas på instrumenten samt lära sig lyssna på varandra.

Detta exempel visar hur viktigt det är att eleverna i en och samma situation behöver behärska flera ämnesområden, som musikteori, musikhistoria och instrumentkännedom. För att lärarens instruktioner inte ska bli obegripliga, måste alla till exempel vara överens om hur ett d-durackord tas på de olika instrumenten för att de ska kunna spela tillsammans. Det måste också råda konsensus vad det gäller takt och tempo. Det räcker att en enda elev inte förstått skillnaden mellan fyrtakt och a la breve-takt för att det ska låta osynkroniserat. Den till synes enkla passagen, att spela en ackordsekvens till en enklare melodi, förutsätter därmed flera olika kompetensområden hos eleverna som kan kopplas till undervisningens ämnesinnehåll.

### Delområde: musikhistoria

Musikhistoria har inte haft så stor plats under de lektioner som vi har besökt. Enbart i lektion D och F är delområdet representerat och då som kortare moment. I lektion D är fokus på konstmusikhistoria, i lektion F populärmusikhistoria. Som exempel har vi valt lektion D, eftersom det har ett tydligt avgränsat musikhistoriskt moment under lektionspasset, och för att läraren tydligt anger för eleverna att det är just musikhistoria som de ska arbeta med. Detta exempel illustrerar också hur musikaliska resurser kan användas för att gestalta ett musikhistoriskt ämnesinnehåll.

Under det valda lektionsmomentet om konstmusikhistoria använder sig läraren i huvudsak av dator och projektor för att spela upp stycken och visa bilder. Det som hen spelar upp och de bilder hen visar, knyts genomgående till den specifika musikhistoriska stil som behandlas. Sekvensen föregås av att eleverna haft ensemblespel och sjungit ihop. Läraren avslutar sångdelen och gör en övergång till musikhistoriedelen genom att fråga eleverna om de känner till Bellman:

Sist då är vi inne på Bellman. Vet ni vem det är? Snuskhummern? Han var stand-up-komiker på 1700-talet och alla skrattade. Man förstod det språket då. Ni går i nian och har haft sex och samlevnad. Finns det snusk på teven idag? Snusk finns. Och på 1700-talet fanns det ännu mer för man var inte blyg då.

Därefter förs en kort diskussion om vad texten till Bellmans ”Glimmande nymf” betyder och hur den kan förstås i dagens samhälle. Läraren sjunger visan och berättar att den ska sjungas med känsla. Detta visar läraren genom att använda både falsettröst och basröst (musikalisk resurs). Läraren använder också kroppsliga resurser i form av mimik när hen sjunger med tydliga ansiktsuttryck för att förmedla känslan i visan. Genom detta får hen också in olika sätt att använda rösten på och att det kallas för falsett- respektive basröst. Momentet inkluderar därmed två olika samverkande ämnesinnehållsområden, musikhistoria och sång (röst användning), och flera olika semiotiska resurser (språkliga, kroppsliga och musikaliska).



Därefter övergår lektionen till att fokusera på det konstmusikhistoriska innehållet. Läraren spelar upp Smetanas ”Moldau” (musikalisk resurs) via en streamingtjänst och hen visar med hela kroppen (kroppslig resurs) hur floden flyter fram genom landskapet. Samtidigt visas en bild (visuell resurs) på projektorduken på en mäktig flod. Hen talar om programmusik och att musikstycket är ett exempel på detta. Läraren fortsätter med att tala om impressionism och illustrerar denna inriktning inledningsvis genom att spela en kort melodi på klaveret.

L: Finns det någon melodi? [spelar själv]

E: Nej

L: Lyssna på denna impressionistiska musik [spelar upp via streamingtjänst]. [Hen går runt i rummet och gestikulerar för att förstärka känslan av musiken].

L: Förhoppningsvis har bildläraren pratat om detta också.

E: Det har hen säkert.

Genom att fråga om bildläraren pratat om impressionism knyter hen det musikhistoriska ämnesinnehållet till bildämnets ämnesinnehåll och så även när läraren talar om expressionism och visar ett konstverk, Munchs ”Skriet” (språklig respektive visuell resurs). Hen berättar att inriktningen kan ses som en protest mot vacker musik och anger Mozart som exempel på just sådan musik. Därefter leds presentationen vidare till nyklassicismen som beskrivs som en stil där ryska kompositörer strävade efter att hitta tillbaka till just Mozart.

Den nyklassiska stilen illustreras genom spel på klaver. En kort melodi spelas med en ton som avviker från det tonala systemet (musikalisk resurs). Elevenna uppfattar det som felspel, och läraren påpekar att den här typen av avvikelser är just det som kännetecknar stilen (musikalisk resurs för att förmedla ett musikhistoriskt innehåll). Hen förstärker felspelet genom att visa med hela kroppen att hen gör något som hen inte förväntas göra (kroppslig resurs).

Den sista stil som läraren tar upp kallar hen modern musik och illustrerar den genom Cages stycke ”4:33”<sup>14</sup>. Läraren visar ett youtubeklipp där stycket framförs och ber elevenna räkna upp handen när de förstår poängen. Hen imiterar sedan själv hur stycket har framförts av en hårdrockare genom att ställa sig i klassisk hårdrockspose med en osynlig gitarr och lätt framåtlutad överkropp (kroppslig resurs). Stycket framkallar en intensiv diskussion hos elevenna huruvida detta kan ses som musik eller inte.

Läraren använder sig därmed av en kombination av semiotiska resurser av olika slag för att gestalta det musikhistoriska ämnesinnehållet. Konstmusikhistoria blir genom detta något som karaktäriseras av enskilda tonsättares kompositionsstil insatt i en vidare kontext med särskilt tydliga kopplingar till konsthistorien. Det är därmed en musikhistorieskrivning som trycker på sammanhängande, kronologiska förlopp som presenteras; impressionismen framställs som en reaktion mot klassicismen, nyklassicismen som en önskan att återkoppla till klassicismen. Konstmusikhistoria som ämnesinnehåll, får därmed en stark betoning på liv (tonsättarna) och verk (deras kompositioner och deras stil).

---

14 Kompositionen är skriven för alla kombinationer av instrument, med instruktionerna att de inte ska spelas, eftersom det är lyssningsupplevelsen av miljön som är kompositionens syfte (*Nationalencyklopedin*, hämtad 2019-01-25).

## Delområde: musikproduktion med digitala verktyg

Delområdet musikproduktion med digitala verktyg återfinns enbart vid två av våra besökta lektioner, lektion C och E. I det ena fallet, lektion C, är eleverna i slutskedet av att med digitala verktyg producera musik och läraren ger främst återkoppling och vägledande anvisningar för hur den låt de arbetar med kan bearbetas ytterligare. I andra fallet, lektion E, är fokus på en specifik funktion i den programvara för musikproduktion som eleverna använder. Som exempel har vi därför valt lärare Es helklassgenomgång av en datorarbetsstation utrustad för musikproduktion, DAW (digital audio workstation)<sup>15</sup>.

Läraren går igenom vad equalizern<sup>16</sup> (EQ) kan göra och hur eleverna kan arbeta med denna i musiktjänsten. Ämnesinnehållet handlar därmed både om en specifik musikproduktionsterm, dess innebörd och funktion, och om kunskaper om hur en viss programvara för digital musikproduktion fungerar. Lärare E gör detta genom att själv arbeta i programvaran samtidigt som eleverna följer hans arbete på projektorduken. Som exempel används trummor och läraren beskriver hela tiden vad som sker, se vidare Tabell 6.

*Tabell 6. Lärare E visar verktyget automatiserad effekt i den digitala musiktjänsten med EQ som exemplifiering. Musiktjänsten syns på projektorduken under hela passagen, och är inte specificerad i analysen.*

Händelseförlopp	Språklig resurs	Musikalisk resurs	Kroppslig resurs	Visuell resurs
Läraren introducerar ”automatiserande av effekt”.	”En automatiserad effekt är om man inte vill ha på en effekt hela tiden.”		”hela tiden” markeras med en svepande handrörelse.	På projektorduken visas programvaran för musikproduktion.
	”Man kan ställa in så att den alltså bara gäller ett tag.”		Vågrörelse i vänstra handen, illustrerar förändring av effekten över tid.	
Exemplifierar med trumspåret.	”Om vi tar trummor här då, till exempel. Så.”			Datorpekaren klickar på en hörlursliknande ikon.
		Trumspåret spelas upp.		Markör rör sig över trumspåret och markerar var i spåret som vi befinner oss.
	”Då finns det den här lilla svansen.”			Datorpekaren på ikon.

<sup>15</sup> Det finns inte en vedertagen svensk vetenskaplig tradition för hur dessa begrepp ska behandlas. Vi följer här Gullö 2010: 13.

<sup>16</sup> Verktyg för att jämna ut och balansera ljud.

Läraren visar var de olika funktionerna för automatiserade effekter finns och beskriver kortfattat deras innebörd.	”Trycker man på den står det automation.”		Vänder sig mycket tydligt mot	Markör trycker på ikon.
	”Då kan man välja vilken typ av automation man vill göra.”		projektorduken och tittar på den.	
	”Vill man göra en volymkurva.”			Datorpekaren pekar på ”Volume”, som markeras med blå bottenfärg.
	”Panorering. Det var så här man valde vilka högtalare det skulle vara.”			Datorpekaren pekar på ”Pan”, som markeras med blå bottenfärg.
	”Eller sweep. Det har med EQ:n att göra. Jag kommer visa hur nu, för det kan vara lite svårt att förstå om man inte hör. Ni kommer nog att känna igen den här effekten.”			Vänder sig mot eleverna, ställer sig bredbent, gör stora svepande rörelser med händerna och överkroppen i sidled.

Som framgår i Tabell 6, använder sig läraren av ett antal semiotiska resurser för att introducera automatiserade effekter i programvaran. Mest framträdande är den muntliga presentationen (språklig resurs) som både förklarar specifika begrepp och termer och ledsagar det som sker på projektorduken (visuell resurs). Andra språkliga resurser förekommer också i form av enstaka termer som framträder i programvarans gränssnitt. Dessa förklaras av läraren både genom tal och genom kroppsliga resurser, särskilt används metaforisk gestik med händer och i viss utsträckning övriga kroppen.

Som framgår i ovanstående beskrivning av lärare Es presentation, har musikproduktionsområdet delvis en egen uppsättning med termer och begrepp. Hit hör begrepp som handlar om musikaliska egenskaper hos musiken som kan påverkas i den digitala bearbetningen: bas, diskant, eko, klippa och loopar. Men även mer specifika termer som berör mixningsdelen av arbetet: effekter, automatisering av effekter, panorering, sweep och liknande.

Lärare Es presentation visar också på bredden i delområdets ämnesinnehåll, ett ämnesinnehåll som är starkt knutet till en förståelse för och förmåga att kunna hantera specifika programvaror för digital musikproduktion. Lärare Es instruktioner av specifika funktioner i det digitala verktyget är en del av detta. Det finns en bredd av begrepp varav en del är musikteoretiska, andra starkt kopplade till musikproduktion som område. Dessa ges i lektion E en specifik innebörd genom att läraren, ofta metaforiskt, gestaltar dem genom en

kombination av olika semiotiska resurser, exempelvis genom att använda kroppen som en kroppslig resurs för att definiera panorering.

## En kort exkurs om ämnesröster i delområdet musikproduktion med digitala verktyg

Vi har i studien fokus på lärarens gestaltning av musikämnets ämnesinnehåll. Det är därmed lärarens ämnesröst som är i fokus (jämför Bergh Nestlog 2019). Men det bör påpekas att det i de klassrum som vi har vistats i har funnits fler ämnesröster utöver lärarens. Hit hör bland annat elevernas egna uttalanden och formuleringar av det ämnesinnehåll som behandlats, men även exempelvis grepptabeller och annat undervisningsmaterial som eleverna har haft tillgång till under lektionerna. Vid åtminstone en av lektionerna, lektion B, var också läroböcker och notantologier tillgängliga för eleverna.

I delområdet musikproduktion med digitala verktyg, blir frågan om ämnesröster särskilt aktuell. Som framgår i ovanstående exempel från lektion E, bidrar den internetbaserade DAW-tjänsten med ett ämnesinnehåll gestaltat genom olika semiotiska resurser såsom skrift, ljud och bild. Detta sker samtidigt som lärarens ämnesröst också påverkar hur delområdet gestaltas. Även den programvara som används bidrar med termer och begrepp. Ofta är dessa engelska, som exemplet med equalizer.

Gunnar Ternhag diskuterar begreppsbyggnaden i universitetsämnet musikproduktion och menar att det finns tre begreppsspridare i ämnet: ”lärarna, handbokslitteraturen och mjukvarorna” (Ternhag 2012: 14). Han påpekar att:

Det är också ett beaktansvärt faktum att musikproduktion som undervisningsämne [på universitetet, *vår anm.*] förenar flera kunskapsfält, bland annat ljudteknik, elektronik, akustik, musik (med dess många delfält), programmering, m.fl. Ämnets begreppsutrustning består i realiteten av ett flertal begreppsvärldar eller -system. Delvis sammanfaller de eller har åtminstone inga klara gränser. Begreppssystemen är därtill både skapade och uppbyggda på olika sätt. Några av dem har klara begreppssystem som lärts ut i generationer, till exempel musikteori, medan andra är knutna till praktikdominerade fält, där begreppen har liten skriftlig fixering, till exempel gehörsmusicerande. (Ternhag 2012: 12)

Även om inslagen av musikproduktion med digitala verktyg inom högstadiets klassrumsundervisning som vi dokumenterat inte tar upp den bredd av olika samverkande kunskapsfält som framgår i ovanstående citat, visar observationerna ändå på hur lärarens och mjukvarornas begrepp blir en sammanlänkad del av hur delområdets ämnesinnehåll framställs. Som begreppsspridare blir därmed den programvara som används också en ämnesröst i undervisningen som bidrar till den ämnesspecifika förståelsen av ämnets innehåll. Det gör den genom användandet av flera semiotiska resurser: språkliga (exempelvis specifika begrepp som *sweep*), visuella (exempelvis genom olika i bild visualiserade ljudvågor) och musikaliska (exempelvis genom möjligheter att skapa och spela upp musik).

I ovanstående exempel kan det också konstateras att den internetbaserade DAW-tjänsten bidrar med begrepp som både lärarna använder sig av och som blir ett fokus som lärare och elever kan interagera med. Vi kan inte i vårt material avgöra huruvida lärarna i dessa exempel använder tjänstens vokabulär även i andra sammanhang. Det är dock tydligt att tjänstens

terminologi blir något som läraren behöver förhålla sig till, och som båda lärarna också använder sig av när de själva framställer delområdets innehåll ihop med framför allt musikteoretiska termer och begrepp. Tjänstens framställningssätt, både skriftligt, visuellt och ljudande, blir på så sätt ett inslag i undervisningen som samverkar med men också påverkar lärarnas val av terminologi.

### **Kombination av olika delområden**

Som antytts i flera av de beskrivna delområdena, är det vanligt att olika delområden kompletterar varandra under ett och samma undervisningsmoment och att det i de enskilda lektionerna sällan uppstår tydliga gränser mellan dem. För att nyansera ovanstående delområdesbeskrivningar vill vi här därför ge ett exempel där delområdet musikhistoria kombineras med musikteori. Som exempel har vi valt en sekvens där lärare F går igenom musikteori inför ett kommande prov. Med utgångspunkt i en populärmusikalisk låt, ”Staying alive” med Bee Gees, som sätts in i en musikhistorisk kontext förs en diskussion som både behandlar delområdet musikhistoria (exempelvis diskussion om genre och stilistik) och delområdet musikteori (med särskilt fokus på tempo, takt och taktslag).

Lektionsavsnittet startar med att läraren spelar upp musikvideon till låten och frågar: ”Vad är detta?” Eleverna konstaterar att det är disco och läraren följer upp svaret med: ”Hur vet vi det?” En elev svarar att det hörs medan en annan svarar att det syns på klädstilen. Läraren svarar att klädstilen är en stor del av genren men att det inte svarar på frågan om vad vi hör. Låten fortsätter och läraren bryter in i och säger ”Tempo!”, och fortsätter därefter med att be eleverna att beskriva vad de hör:

L: Beskriv vad ni hör.

E1: Snabb takt.

E2: Snabbare än vanligt.

L: Vad är normalt?

E3: Det är ett, två, tre, fyra eller?

Som centralt framstår lärarens försök att genom diskussion med eleverna om vad de hör skapa en förståelse för genren disco (delområde musikhistoria). Men för att diskutera detta behöver hen också befästa och använda den ämnesspecifika betydelsen av musikteoretiska begrepp såsom tempo, takt och puls. Det båda delområdena framstår här därmed som ömsesidigt beroende av varandra. Det musikhistoriska ämnesinnehållet konkretiseras och förtydligas med hjälp av en ämnesspecifik förståelse av det musikteoretiska delområdet. Detta sker samtidigt som den musikhistoriska kontexten ger läraren möjligheter att konkretisera innebörden av musikteoretiska begrepp och termer och genom att använda dem i ett specifikt syfte. De båda delområdena stärker på så sätt förståelsen av varandra.

På liknande sätt kombinerar lärarna ofta olika ämnesinnehåll med varandra. Inget annat delområde har dock en sådan stark och genomgripande närvaro i de lektioner som vi dokumenterat som musikteori. Det gäller även i sammanhang där två eller flera delområden

kombineras. Vid i stort sett samtliga fall där detta sker, är musikteori ett av dessa områden. Detta sker i huvudsak på två olika sätt:

- Musikteoretiska begrepp används av läraren som en del i att prata om den musik som hörs eller det som spelas, utan att de musikteoretiska begreppens betydelse förklaras.
- Musikteoretiska begrepp ges en specifik innebörd genom att de används och befästs i relation till exempelvis musikhistoriska inslag eller avsnitt med instrumentspel enskilt eller i grupp.

I det första fallet förutsätts en i sammanhanget redan fastställd ämnesspecifik förståelse för musikteoretiska termer och begrepp, det musikteoretiska delområdet får här främst en stödjande funktion. I det andra fallet förtydligas och befästs det musikteoretiska ämnesinnehållet just genom att användas och gestaltas tillsammans med ett annat delområde. Det senare kan exempelvis ske genom att läraren i samband med att hen ger instruktioner för instrumentspel återkopplar till eleven vad denne precis har spelat genom att använda sig av musikteoretiska begrepp och därigenom ge dessa begrepp en specifik innebörd.

Det är uppenbart att ett visst ämnesinnehåll inom ett delområde ofta behöver kompletteras, utvecklas eller kopplas samman med ämnesinnehållet inom andra delområden. Det musikteoretiska delområdets ställning i ämnet befästs ofta i dessa sammanhang, inte minst genom att det kombineras både med delområdena sång och instrumentspel enskilt eller i grupp, och med delområdena musikhistoria och musikproduktion med digitala verktyg.

## Anpassning av ämnesspråk i den aktuella situationen

Att ämnesspråkets utformning och gestaltning, oavsett vilket ämnesinnehåll som gestaltas, är beroende av den specifika undervisningskontexten, är en återkommande iakttagelse i våra dokumentationer. Vi har exempelvis dokumenterat hur lärarna anpassar sitt tilltal till enskilda elever, vilket påverkar hur ämnesinnehållet presenteras, men även hur ämnesinnehållet gestaltas genom val av olika semiotiska resurser för olika situationer.

För att illustrera detta har vi valt ett exempel från lärare Cs lektion i samband med spel på klaver. Läraren går runt bland eleverna och lyssnar på deras spel och ger sedan återkoppling på detta. En elev övar på ackordbyten:

L: Du behöver inte göra det så snabbt, då. För den här är ju långsam, nu gjorde du i ett rasande tempo. Vad har du testat den nånstans, i versen eller bryggan, eller hela eller bara lite random?

E: I vers.

L: Ska vi testa det i versen då, om du försöker spela den.

E: [Spelar brutna ackord med både höger- och vänsterhand, pausar mellan ackordbytena.]

L: De funkade ju bra. Vet du vad jag vill att du gör? Vi tar ner det lite i tempo. För det som händer nu, är att du får en, även om den är väldigt, väldigt liten, du får en liten paus när du spelar. Du vill gärna [visar med ett ackord]. Så håller du ut den där lite.

E: Mm.

L: [Fortsätter att visa två ackord till med tydlig paus vid ackordbytena.] Ja nu gör jag lite, men lite så åt det där hållet, så jag tänker att vi ska ha den här också nästan lite tråkigt, rakt, så att du får den [spelar ackorden i lägre, stadigt tempo utan paus mellan ackordbytena], och direkt kommer i bytet [spelar vidare]. Jag tänker mig att om vi tar ner tempot lite [spelar ackorden ännu långsammare] så kommer det ticka på lite lättare. Ta ner tempot så att du kör den från början.

Här använder därmed läraren sig av både specifika ämnesrelaterade musikteoretiska begrepp – vers, refräng, brygga, tempo – och ett mer vardagligt tal – exempelvis: ”lite random” och ”tickar på lite lättare”. Samtidigt förevisar hen det som sägs på klaveret. Även om läraren här kombinerar ämnesspecifika termer och begrepp med ett mer vardagligt tilltal, är det tydligt att i de centrala delarna i konversationen – var i stycket de befinner sig och att tempo kan förstås utifrån hur fort eller långsamt det går – väljer läraren att övervägande använda sig av ämnesspråket framför vardagsspråket.

För en annan av eleverna, som också övar på att spela ackord, vill läraren att eleven ska ta ackordet med en treklang i högerhand och med ackordets grundton i vänsterhanden:

L: Kan vi testa och se vad som händer när vi testar att lägga till vänster?

E: [ohörbart]

L: Jo, då är det så att du har a-moll först. Då är det alltid den som sitter längst ner [pekar samtidigt tydligt med pekfingeret på klaveret]. [...] När du tar den tonen [pekar på samma ton fast en oktav högre] så är det ett hopp längre ner, [den] är det samma här nere [pekar och spelar tonen en oktav lägre]. Ser du att det är samma här?

E: Jaha.

L: Ser du att det är samma där? Det är ett a, det är bara det att det är ett mörkare a där.

I relation till föregående elev använder sig läraren till den här eleven i högre utsträckning av ett vardagligt språk med mycket få inslag av musikteoretisk terminologi, exempelvis ”det är ett mörkare a där”. Istället utgår hen från klaveret och pekar ut var de olika tonerna ligger.

De båda exemplen ovan antyder att läraren anpassar sitt ämnesspråk till enskilda elever, särskilt rörande i vilken utsträckning som hen i sin konversation använder sig av ämnesspecifika termer och begrepp eller av ett mer vardagligt, metaforiskt resonemang. I båda exemplen använder sig visserligen läraren av spel på klaveret som en del av instruktionerna. I det första exemplet framställs emellertid ämnesinnehållet i högre utsträckning i det talade än i det spelade, medan det i det andra exemplet i högre utsträckning förts över till lärarens förevisning på klaveret samtidigt som det talade språket enbart sparsamt innehåller musikteoretiska begrepp.

Jämförelsen visar därmed på hur olika semiotiska resurser kan anpassas efter olika situationer vid ett och samma lektionstillfälle. Valet av semiotiska resurser, eller snarare valet av vilken semiotisk resurs som vid ett givet tillfälle är mest framträdande för att gestalta ett ämnesinnehåll, påverkas med andra ord i hög utsträckning av den enskilda situationen som läraren befinner sig i för tillfället.

## Ämnesspråk – några reflektioner

Det ämnesinnehåll som förekommit i de sex lektioner som dokumenterats, kan alltså delas in i delområden: musikteori, musikhistoria, sång, instrumentspel (enskilt), instrumentspel (ensemble) och musikproduktion med digitala verktyg. Områdena identifierades utifrån det som förekom vid lektionerna, men sammantaget överensstämmer det också med det syfte som kursplanen i musik i Lgr 11 för grundskolan stipulerar:

Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att tillägna sig musik som uttrycksform och kommunikationsmedel. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskap att använda röst, musikinstrument, digitala verktyg samt musikaliska begrepp och symboler i olika musikaliska former och sammanhang. (Skolverket 2016: 149)<sup>17</sup>

Detta visar att trots att undersökningen enbart utgått från ett fåtal dokumentationer så täcker undervisningstillfällena vi observerat in stora delar av det som styrdokumenten föreskriver, som berör ett flertal olika typer av moment som ska behandlas i undervisningen. Lärarna behöver alltså behärska många i vissa delar disparata kunskapsområden, vilket återspeglas i vår studie dels genom den ämnesinnehållsmässiga bredd som sammantaget framträder i de sex lektioner som dokumenterats, dels genom bredden på olika typer av semiotiska resurser som lärarna använder sig av i sin undervisning.

Den tidigare forskning som tangerar vår undersökning, har som konstaterades inledningsvis haft ett stort fokus på det praktiska musicerandet. Genom att ta utgångspunkt i vilket ämnesinnehåll som förekommit i de lektioner som undersöks, framträder det dock att delområdet musikteori återfinns som en del av och i samverkan med samtliga övriga delområden, inklusive de praktiska. Även om det musikteoretiska ämnesinnehållet som förekommit har varit på en grundläggande nivå, verkar delområdet alltså ha en stark ställning inom musikämnet som sådant. Möjligen beror detta på att den musikteoretiska terminologin i sig kan fylla flera funktioner. Den kan dels användas som ett verktyg för att förstå och analysera musik, dels som ett led i att instruera för praktiskt musicerande.

Vi har också sett att ett flertal olika typer av semiotiska resurser används för att förmedla musikämnets ämnesinnehåll. De semiotiska resurserna har i studien betraktats som en del av ämnets ämnesröst. Sammanfattningsvis kan här konstateras att de musiklejare som vi studerat använder sig, precis som lärare i andra ämnen, av flera olika semiotiska resurser i samverkan för att gestalta ett specifikt ämnesinnehåll. Detta gör de på ett sådant sätt att en resurs används i större utsträckning, tillsammans med åtminstone en annan semiotisk resurs så att det som gestaltats i den första resursen får en fördjupad och ofta också mer preciserad innebörd. De olika semiotiska resurserna kan, sammanfattningsvis, sägas förstärka varandras ämnesmässiga innehåll. Detta var ett förväntat resultat i studien då liknande resultat framkommit i studier inom andra angränsande områden.

Med tanke på musikämnets starka framtoning som ett estetiskt ämne med musicerandet i centrum, är det intressant att se vilken betydelse som andra semiotiska resurser än de musikaliska har för att gestalta musikämnets ämnesinnehåll. Här vill vi särskilt peka på den språkliga resursen talat språk, som i våra dokumentationer har haft en mycket framträdande

---

<sup>17</sup> Musikhistoria som begrepp är som synes inte tydligt framskrivet, men kan antas ingå i ”olika musikaliska former och sammanhang”.



roll för att gestalta ämnesinnehållet inom samtliga delområden. Liksom i Pramling & Wallerstedt studie, är ett resultat även här alltså att musikpedagogik i stor utsträckning är ”a verbal kind of activity” (2009: 150) och att det verbala utgör en viktig del i att begripliggöra exempelvis det praktiska musicerandet.

Det är därför viktigt att uppmärksamma språkliga resursers stora betydelse för ämnet, även i de fall då det praktiska musicerandet är i centrum. Lärarnas förmåga att använda sig av en ämnes- och situationsrelevant terminologi framstår därmed som extra viktig i relation till de språkliga resursernas starka närvaro i de studerade lektionspassen. Om denna iakttagelse har bäring på ett större material återstår att utforska, men den pekar oavsett på behovet av att den enskilde musikleäraren får möjlighet till att utveckla sin förmåga att ge röst åt musikämnets ämnesinnehåll genom flera olika typer av semiotiska resurser, inte minst språkliga.

Kroppsliga resurser har också framträtt som semiotiska resurser med stor betydelse för att förmedla musikämnets ämnesinnehåll. Detta gäller alltifrån huvudnickningar och mimik till svepande armrörelser och stora kliv. I flera fall har de kroppsliga resurserna haft en mycket viktig – ibland outhärlig – funktion för att gestalta och genom det precisera ett specifikt ämnesinnehåll, exempelvis för att definiera begrepp som ”harmonik” och ”panorering” och för att därigenom befästa begreppens ämnesspecifika betydelse. Men kroppsliga resurser används också för att ge en, ibland svårigen verbaliserad, förståelse för musikaliska förlopp som exempelvis var pauser ska placeras in och på vilket sätt ackordbyten ska utföras så att detta synkas med den underliggande pulsen. Även musikaliska resurser används i vissa fall på ett liknande sätt för att gestalta ämnesinnehåll som är svåra att uttrycka enbart genom muntligt tal, såsom klingande musikexempel som en del av musikhistoriska moment.

En aspekt av ämnesspråkets betydelse, särskilt utifrån ett didaktiskt perspektiv, är dess betydelse för lärandet inom ämnet. En slutsats utifrån tidigare studier är att lärare kan använda sig av olika semiotiska resurser som verktyg i sin undervisning för att möjliggöra lärande. Men vi har inte haft möjlighet att utifrån vår empiri bedöma om ett lärande skett eller ej i de lektioner vi har observerat. Detta har inte heller varit avsikten med undersökningen. Däremot finns det sekvenser i de filmade lektionerna som antyder att lärarnas användande av flera samverkande semiotiska resurser bidragit till ett lärande hos eleverna. Inte minst i de fall där vi dokumenterat hur lärarna instruerar eleverna i samband med sång, instrumentspel enskilt och i grupp och där det i filmerna också går att höra om och i så fall hur elevernas musicerande förändras.

Dessa iakttagelser styrker oss i uppfattningen om vikten av att uppnå en större medvetenhet om hur musikleärare uttrycker musikämnets innehåll. Kunskaper om hur semiotiska resurser används och samverkar för att gestalta ämnesinnehållet, menar vi har en given plats i lärarnas metodologiska verktygslåda. Utöver vår förhoppning att den här studien kan användas som utgångspunkt för flera studier med ett bredare material, hoppas vi därmed också att den kan användas som inspiration till musikleärare för att medvetandegöra och utveckla användandet av olika samverkande semiotiska resurser i sin undervisning.

## Käll- och litteraturförteckning

### Källor

Observationer i sex högstadielklasser varav fem filmats samt enkäter till lärarna. Materialet insamlat under perioden 2018-01-25–2018-03-19.

### Litteratur

- Asp, Karl (2015), *Mellan klassrum och scen en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. Lund: Lund University, Malmö Academy of Music.
- Bengtsson, Ingmar (1975), ”Dur och moll”, i Hans Åstrand (red.), *Sohlmans musiklexikon. 2 Campra-Fue*. Stockholm: Sohlmans förlag AB, s. 361–363.
- Bergh Nestlog, Ewa (2019.), ”Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter”, *HumaNetten* 42: 9-30.
- Danielsson, Kristina (2013a), ”Multimodal literacy i klassrummet. Möjligheter och begränsningar”, i Dagrun Skjelbred & Aslaug Veum (red.), *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS, s. 120–136.
- Danielsson, Kristina (2013b), ”Multimodalt meningsskapande i klassrummet”, i Åsa Wedin & Christina Hedman (red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur, s. 169–188.
- Danielsson, Kristina (2016), ”Modes and meaning in the classroom. The role of different semiotic resources to convey meaning in science classrooms”, *Linguistics and education* : 88–99.
- Danielsson, Kristina & Selander, Staffan (2016), ”Reading multimodal texts for learning – a model for cultivating multimodal literacy”, *Designs for learning* (8)1: 25–36.
- Ericsson, Claes & Lindgren, Monica (2010), *Musikklassrummet i blickfånget: vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högsolan i Halmstad.
- Falthin, Annika (2011), *Musik som nav i skolredovisningar*. Stockholm: Kungliga musikhögskolan.
- Falthin, Annika (2015), *Meningserbjudanden och val: en studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet*. Stockholm: Kungliga musikhögskolan.
- Ferm, Cecilia (2004), *Öppenhet och medvetenhet: en fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Folkestad, Göran (2006), ”Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning”, *British journal of music education* 2: 135–145.
- Gullberg, Anna-Karin (2002), *Skolvägen eller garagevägen studier av musikalisk socialisation*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Gullö, Jan-Olof (2010), *Musikproduktion med föränderliga verktyg: en pedagogisk utmaning*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Kempe, Anna-Lena & West, Tore (2010), *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedt.
- Kress, Gunther R. & van Leeuwen, Theo (2001), *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Leijon, Marie & Lindstrand, Fredrik (2012), ”Socialsemiotik och design för lärande. Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande”, *Pedagogisk forskning i Sverige* 3-4: 171–192.
- Lindberg, Inger (2007), ”Bedömning av skolrelaterat ordförråd”, i Mikael Olofsson (red.), *Symposium 2006: bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS förlag, s. 83–107.

- Mars, Anette (2016), *När kulturer spelar med i klassrummet: en sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Nationalencyklopedin, ”John Cage”, <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/john-cage> (hämtad 2019-01-25).
- Pramling, Niklas & Wallerstedt, Cecilia (2009), ”Making musical sense: the multimodal arena of clarifying musical listening”, *Music Education Research* 2: 135–151.
- Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (2001), *Interaktion och kunskapsutveckling: en studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning (MPC), Musikhögskolan.
- Skolverket (2016), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*, rev. 2016, 3:de kompletterade upplagan. Stockholm: Skolverket.
- Stålhammar, Börje (1995), *Samspel: grundskola–musikskola i samverkan: en studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. Göteborg: Avdelningen för musikvetenskap vid Musikhögskolan i Göteborg, Göteborgs universitet.
- Ternhag, Gunnar (2012), ”På tal om musikproduktion. Begreppsbildning i ett nytt utbildningsämne”, i Gunnar Ternhag & Johnny Wingstedt (red.), *På tal om musikproduktion: elva bidrag till ett nytt kunskapsområde*. Göteborg: Bo Ejeby, s. 9–25.
- van Leeuwen, Theo (2005), *Introducing social semiotics*. London: Routledge.
- Veblen, Kari K. (2012), ”Adult music learning in formal, nonformal, and informal contexts”, i Gary McPherson & Graham Welch (red.), *The Oxford handbook of music education. Volume II*. New York: Oxford University Press, s. 243–256.
- Zandén, Olle (2010), *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Göteborg: Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.
- Zimmerman Nilsson, Marie-Helene (2009), *Musiklärares val av undervisningsinnehåll: en studie om undervisning i ensemble och gehoars- och musiklära inom gymnasieskolan*. Göteborg: Högskolan för scen och musik vid Göteborgs universitet.
- Öberg, Lisa (2015), ”Rum för seminarium”, i Lotta Jons (red.), *Seminarier i högre utbildning: erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur, s. 193–213.

# Ämnesspråk i ett textsamtal om svetsteknik

Pia Visén

## Inledning

I olika skolämnen formuleras ämneskunskaper genom olika språkliga resurser, ofta i form av texter (se exempelvis Schleppegrell 2004). Ämnets språkliga resurser bidrar då till att forma ämnesinnehållet, samtidigt som ämnesspråket formas av ämnets innehåll och sociala och kulturella kontext (jfr Bergh Nestlog 2019). Den här artikeln handlar om hur en lärare och några elever samtalar om ett ämnesbegrepp de hämtar ur en lärobokstext de läser i kursen svets grund på Industritekniska programmet (IN). Ett av skolans ämnesspråk undersöks alltså.

IN är ett yrkesinriktat gymnasieprogram, där ämnesspråkliga uttrycksformer och ämnets texter är knutna till yrkeskunskaper. Ämnesspråken inom IN konstrueras därmed med utgångspunkt i såväl yrkesmässiga och teoretiska fackspråk som mer skolanknutna undervisningsspråk. I exempelvis de styrdokument som formulerar syftet för ämnet sammanfogningsteknik, där svets grund ingår som en kurs inom ämnet, beskrivs att eleverna ska ges möjlighet att utveckla: ”kunskaper om de termer och begrepp som används inom teknikområdet samt förmåga att samverka och kommunicera med människor i alla led i produktionen” (Skolverket 2011 [elektronisk resurs]). Språklig förmåga och förmåga att använda skrift, alltså att läsa, skriva och samtala om texten är alltså en central del i utbildningens mål och också en nödvändig kompetens i det moderna yrkeslivet (jfr Karlsson 2006). De kunskapskrav som gäller för ämnesspråk för exempelvis kursen svets grund inom ämnet sammanfogningsteknik formuleras enligt följande:

Eleven redogör **utförligt och nyanserat** för material, teknik, metoder och verktyg som använts för arbetsuppgiften samt förklarar **utförligt och nyanserat** hur dessa faktorer påverkat kvalitet och slutresultat. Eleven redogör **utförligt och nyanserat** för eventuella avvikelser från specifikationen samt den egna arbetsinsatsen. Dessutom utvärderar eleven sitt arbete och resultat med **nyanserade omdömen samt ger förslag på hur arbetet kan förbättras**. I redogörelser och förklaringar använder eleven med viss säkerhet korrekt fackspråk (Skolverket 2011).<sup>1</sup>

Elever ska alltså, förutom att ha kunskaper *om* begrepp, kunna *redogöra för* och *förklara* teknik, och *ge omdömen*, genom att med viss säkerhet *använda korrekt fackspråk*. Samtidigt som fackspråket därför behöver tränas är det också ett av de redskap som medierar ämneskunskaperna. Styrdokumentens skrivningar om att tillägna sig och lära sig använda fackspråk handlar bland annat om att elever på IN ska *förstå* exempelvis ”hur information från tillverkningsunderlag används vid sammanfogning av material” (Skolverket 2011). För detta

---

<sup>1</sup> Blockcitatet (återgivet som i originalet) visar ämnets kunskapskrav för ämnesspråklig kunskapsutveckling. Fetstil markerar betyget A (utförligt och nyanserat) och innefattar samtidigt betyget C vilket uppnås vid (utförligt). Värdeorden är alltså Skolverkets uttryck för kunskapsprogression. För att kunna nå betygsstegen över E krävs därmed sådana språkliga resurser att minst utförliga och eventuellt även nyanserade fackspråkliga resonemang och förklaringar, samt förbättringsförslag är möjliga.

krävs förståelse inom ett flertal språkliga domäner både vetenskapliga och praktiska, och ett flertal uttrycksformer som exempelvis skrift, symboler, diagram och ritningar (Visén u.a.).

Styrdokumentet pekar mot att ämnesspråket i svets grund för att beskriva svetsteknikens processer är format av såväl yrkesmässigt fackspråk som tekniskt och naturvetenskapligt präglat språk. Ämnesinnehållet i svets grund, som i alla ämnen, formas av ämnesspråkets begrepp och strukturer, men också av hur dessa uttrycks (jfr Bergh Nestlog 2019). I den här studien som utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där lärande ses som beroende av social interaktion, deltagande och insocialisering i praktiker (Säljö 2010) diskuterar jag hur några elever på IN får träna på det specifika ämnesspråket i ett textsamtal om en lärobokstext. De läser tillsammans, diskuterar lärobokstextens begrepp och relaterar dem till erfarenheter av praktiken.

En aspekt av det sociokulturella perspektivet som är central i studien är att språket ses som det viktigaste medierande redskapet i kunskapsutvecklingen (Vygotskij 2001, Wertsch 1998). Genom samtal antas därför bryggor kunna skapas från konkreta vardagliga begrepp till mer abstrakta ämnesspråkliga former (Gibbons 2006; Hajer & Meestringa 2014; jfr Vygotskij 2001). Elever som deltar i undervisning där de får samtala om lärobokstexters ämnesinnehåll med såväl ämnesspecifika som mer vardagliga begrepp antas därför få möjlighet att utveckla kunskaper om exempelvis termer och begrepp. Vilka ämnesspecifika begrepp som är undervisningens fokus och hur arbetet med dem ser ut är därmed både en språklig och en didaktisk fråga. Med ämnesspråket i fokus rör jag mig alltså i den här undersökningen inom vad som brukar beskrivas som den didaktiska triangeln mellan *vad*, *hur* och *vem*: *vad*, alltså det ämnesspråkliga begrepp som hämtas ur texten, *hur* läraren undervisar genom att språkligt bearbeta begreppet, *vem*, vilka möjligheter och begränsningar eleverna, genom detta ges att närma sig ett yrkesspecifikt ämnesspråk (jfr Uljens 1997; Hopmann 1997).

## Syfte och frågeställning

Mot bakgrund av detta vill jag med några språkvetenskapliga verktyg analysera ett samtal om svetsteknik mellan en yrkeslärare och några elever. Jag vill därmed visa hur ämnesspråk och mer vardagligt språk samverkar när ämnesspecifika begrepp hämtas ur en lärobokstext och utforskas i ett textsamtal. Den här artikeln syftar därför till att belysa dels hur ett begrepps meningspotential utvecklas didaktiskt i en språklig kedja i ämnesundervisning i svets, dels att belysa vilka möjligheter den språkliga kedjan kan ge eleverna att utveckla förståelse för begreppet. De forskningsfrågor som ställs är följande:

- Vilka ämnesspecifika begrepp hämtas ur texten?
- Hur varierar och utvecklas begreppen i samtalet om texten?

## Teoretiskt ramverk

Studiens teoretiska perspektiv grundar sig på systemisk-funktionell lingvistik (Halliday & Matthiessen 2004, 2014), vilket innebär en funktionell språksyn. Enligt en sådan språksyn formas språket av erfarenheten av världen på samma gång som språket uttrycker erfarenheten av världen. Språket ger meningspotentialer, alltså valmöjligheter för meningsskapande. Meningen skapas samtidigt genom språkets tre metafunktioner. Den ideationella

metafunktionen representerar innehåll och relaterar till fält, alltså ämnesområde. Den interpersonella metafunktionen representerar deltagarnas relationer och relaterar till exempelvis makt och auktoritet. Den textuella metafunktionen representerar hur en text presenteras och relaterar till kommunikationssätt (Halliday 1978; Holmberg & Karlsson 2006). Enkelt uttryckt kan man säga att vi talar om något, till någon, på något sätt. Genom olika språkliga val, exempelvis om talaren eller skribenten använder vardagligt eller vetenskapligt språk, framträder då fältet, alltså ämnesområdet, på olika sätt. Samtidigt skapar språket olika slags relationer, exempelvis auktoritära eller jämlika. Genom språkvalen förändras också hur informationen organiseras (Halliday 1978). I den här studien är det framför allt fältet, ett ämnesspecifikt innehåll om svetsning, alltså den ideationella metafunktionen som fokuseras, men även hur informationen organiseras genom de lexikala valen, vilket faller inom den textuella metafunktionen.

Två begrepp som är viktiga i undersökningen är *intertextualitet* och *rekontextualisering*. Begreppet *intertextualitet* har utvecklats ur Bakhtins (1986) beskrivning av hur texter består av röster från olika källor och hur texters innehåll ekar i andra texter. En text kan vara både skriftlig, som en lärobok eller en artikel, eller muntlig, som ett samtal eller en presentation (jfr Bergh Nestlog 2019). Textinnehåll och texters röster kan då eka mellan skriftliga texter och samtal. I undervisningssituationer återanvänds och omformuleras ämnesinnehåll för didaktiska syften och *rekontextualiserar* (Bernstein 2000). I undervisning som utgår från lärobokstexter rekontextualiseras innehåll och språk på olika sätt, såväl inom texter, som mellan texter och mellan lästext och samtal. Då omformuleringar eller citering sker mellan texter eller mellan text och samtal innebär det *intertextuella rekontextualiseringar* (Linell 1998). Det vill säga en texts innehåll framträder, eller ekar, i ett samtal eller en ny text. Begreppet intertextuell rekontextualisering kan ringa in det som sker när elever och lärare samtalar om innehållet i lärobokstexter. Vidare kan ämnesspråket på IN ses som didaktiska rekontextualiseringar av dels tekniskt och naturvetenskapligt präglat språk, dels av det specifika industritekniska fackspråket (jfr Bernstein 2000).

## Om ämnesspråk och språkliga domäner

Många forskare har intresserat sig för skolans olika språk och språkets relation till det lärande som sker (exempelvis Schleppegrell 2004; Martin & Rose 2012; Halleson 2015). I störst utsträckning hör de ämnesspråk som beforskats hemma på högskoleförberedande gymnasieprogram, exempelvis de naturvetenskapliga ämnesspråken (se t.ex. Kouns 2014; Ribeck 2016; Persson 2017), men även exempelvis historieämnets språk är undersökt (Olvegård 2014). Olvegård (2014) undersöker hur grammatiska deltagare i historieläroböcker kan kategoriseras lexikalt. Hon visar bland annat att en övervägande del av de grammatiska deltagarna är abstrakta/metaforiska icke-mänskliga deltagare (Olvegård 2014: 106). Dessa bildar lexikogrammatiska kedjor inom texten vilka bidrar till ämnesspråkets komplexitet (ibid.). Relationerna i kedjorna är ofta relationen helhet-delar eller relationer som skapas mellan lokala synonymier (Olvegård 2014: 148).

Ordförråd och ämnesspråk i vanligt förekommande läroböcker i matematik och natur- och samhällsorienterande ämnen för grundskolans senare år undersöktes i projektet OrdIL (Lindberg & Kokkinakis 2007). Resultatet visade att till läromedlens komplexitet bidrog dels

ämnesspecifika begrepp som exempelvis fotosyntes, dels ämnestypiska mer allmänna begrepp som lösning, men också lågfrekventa allmänspråkliga ord. Lindberg och Kokkinakis visar hur skolan speglar ett flertal språkliga domäner: läroboksspråk, specialiserat språk, skolspråk, vardagsspråk, vetenskapligt språk, fackspråk, akademisk vokabulär, allmänna men ämnestypiska ord och ämnesspecifika begrepp (ibid.). Författarna menar att lärare kan stötta elevers ämnesförståelse genom att uppmärksamma texters språk på fler nivåer än de ämnesspecifika begreppen. För den här undersökningen är begreppen *vardagsspråk*, *skolspråk*, *fackspråk* samt *ämnesspråk*, verktyg i diskussionen av hur elever och lärare samtalar om texten för att skapa mening och utnyttja olika meningspotentialer. Med vardagsspråk menas de vardagligare former som används även utanför skola och profession. Skolspråket innebär mer formella språkformer och kunskapsspråk som hör hemma i läroböcker och undervisning, och som även används i andra ämnen än svetsteknik. Fackspråk används i artikeln för att beskriva det professionella språk som används i svetsares yrkesutövning och i svetsprofessionens facktexter. Ämnesspråket betraktas i det här sammanhanget som den sammansmältning mellan skolspråk och fackspråk som sker i undervisningen. Inom gymnasiet yrkesprogram inkluderar därmed ämnesspråket såväl yrkesprofessionens fackspråk som vetenskapligt och tekniskt präglad språk (Visén u.a.).

Eftersom arbetslivet har förväntningar på såväl allmänna som specifika språkliga kompetenser, spelar ämnesspråk och texter en avgörande roll även på yrkesinriktade program på gymnasiet (Lindberg 2000). De ämnesspecifika texterna i yrkesämnen innehåller kunskaper som yrkes elever behöver få stöttning att tillägna sig eftersom texterna i den professionella sfären är avgörande för säkerhet och resultat och ses som verktyg i yrkespraktikerna (Lindberg 2003a, 2003b). Det finns exempel på hur yrkeslärare exempelvis i arbetet med en abstrakt facktext inom brandmannautbildning åstadkommer ett möte mellan teori och praktik, och hur det arbetet kräver sådana redskap som "[s]pråklig medvetenhet och fungerande yrkesspråk" (Göransson 2011: 13). Såväl Göransson (2011) som Lindberg (2003a, 2003b) visar behovet av språklig medvetenhet om yrkesämnesspråk. Sambandet mellan språkligt och praktiskt lärande belyses också då Asplund och Kilbrink (2018) genom samtalsanalys kombinerat med variationsteori undersöker en lärsituation i svetsundervisning.

I min avhandling (Visén 2015) undersökte jag bland annat ett antal samtal om yrkestexter och ett av resultaten var att språkliga sammanhangsmarkörer tycktes relatera till hur eleverna samtalade om texternas innehåll och den textrörlighet de uppvisade. Den lärobokstext i svetsteknik som användes i ett av samtalen byggs upp multimodalt med såväl verbala som visuella inslag och syftar till att utgöra underlag för ett görande, i det här fallet svetsning. Lärobokstexten undersöktes språkvetenskapligt av Danielsson och Selander (2014). De fann att texten trots sitt mer praktiska syfte, i hög grad är teoretisk, och att innehållet samtidigt är "en förutsättning för hög kvalitet på kommande slutprodukter" (Danielsson & Selander 2014: 140). Mina avhandlingsresultat och Danielsson och Selanders undersökning av texten väckte mitt intresse för vilka språkliga mönster som uppstår då textens och yrkespraktikens ämnesspecifika språkdomäner möter vardagliga språkdomäner i textsamtalet. En sådan undersökning kan ge ny kunskap ur två perspektiv. Det ena perspektivet är att den tidigare forskning om ämnesspråk som finns framförallt rör skolans teoretiska ämnen. Undersökningen kan därför fylla en forskningslucka genom att ge en förståelse av yrkesämnesspråk. Det andra är att undersökningen genom att följa de språkliga mönstren kan visa huruvida samtalen kan

skapa en brygga mellan en lärobokstexts teoretiska karaktär och språk och en hantverkspraktik. Detta kan vara viktig kunskap bland annat i utbildningen av yrkeslärare.

## **Material och metod**

Empirin hämtas alltså ur ett större material (Visén 2015) och består dels av en transkriberad videoupptagning av ett 40 minuter långt textsamtal mellan en lärare och en grupp elever på industritekniska programmet på gymnasiet, dels av en lärobokstext i svets teknik som samtalet utgick ifrån (Henriksson & Hällman 2009: 95–99). Etiska hänsyn har tagits med utgångspunkt i Vetenskapsrådets codex (2002). Deltagande lärare och elever, samt vårdnadshavare till omyndiga elever gav skriftligt samtycke efter att ha informerats både muntligt och skriftligt om forskningsprojektets syfte och genomförande. De garanterades konfidentialitet och rätt att avbryta deltagande, samt att materialet enbart nyttjas för forskning.

## **Samtalet**

Samtalet inleds med att läraren kort introducerar innehållet i dagens lektion: ”Vi ska läsa ett avsnitt i boken nu som heter Spänningar och deformationer. Termisk cykel vid svetsning”. Lästexten hämtas ur läroboken *Bågs svetsning* (Henriksson & Hällman 2009). Läraren beskriver för eleverna att de ska läsa lite i taget och samtala om det de läst så att de förstår. Läraren introducerar kortfattat ett stycke i taget och ber eleverna att läsa. Eleverna läser stycket individuellt och läraren läser sedan något begrepp ur textavsnittet högt, upprepar det och samtalar sedan med eleverna om det begreppet.

## **Lärobokstexten**

Textavsnittet klassen arbetar med handlar om hur värme vid svetsprocessen kan påverka svetsmaterial. Det aktuella kapitlet beskriver spänningar och deformationer under den termiska cykeln vid svetsning. Texten innehåller verbaltext, skisser och bilder. Textens olika delar samspelar och illustrationerna konkretiserar eller kompletterar verbaltexten (Danielsson & Selander 2014: 138). Figur 1 visar ett exempel på hur texten är konstruerad med både verbala och visuella inslag.



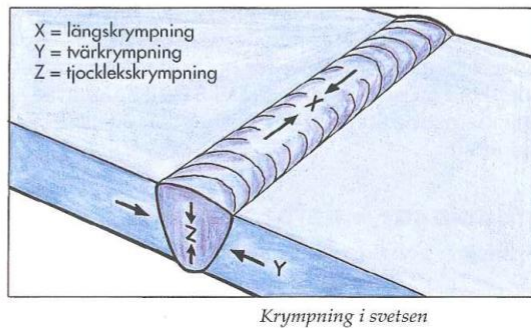
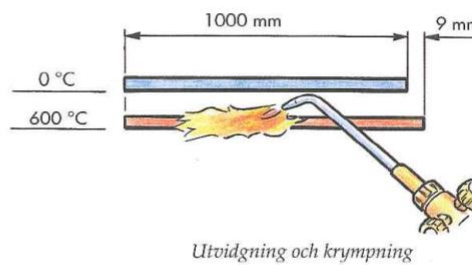
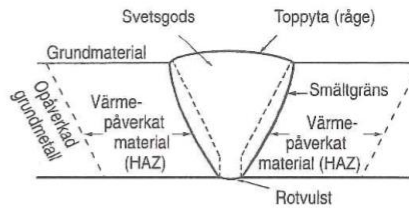
I vissa fall räcker det inte med att svetsförbandet får svalna i långsammare takt utan en värmebehandling måste utföras innan svetsförbandet får önskvärda egenskaper. Exempel på värmebehandlingar efter svetsning är normalisering och avspänningsglödning.

I materiallära för svetsare beskrivs svetsmetallurgin i detalj.

### Utvidgning och krympning

De flesta metalliska material ändrar volym när temperaturen ändras. Vid upphettning ökar volymen och vid avkylning minskar den. En stång av stål blir 9 mm längre per meter när den värms så att temperaturen ökar 600 °C. När den svalnar återgår den till sin ursprungliga längd.

När man svetsar blir materialet uppvärmt till en temperatur som medför en betydande längdökning. När svetsen kallnar krymper materialet. Krympningen sker både tvärs svetsen (tvärcrympning) och längs svetsen (längskrympning). Även i svetsens tjockleksriktning sker en viss krympning.



Figur 1. Utdrag ur lästexten om bågsvettsning (Henriksson & Hällman 2009: 96, med förlagets godkännande).

Läroboken innehåller ett flertal ämnesspecifika fackuttryck som exempelvis ”vinkeldeformation”, ”svetsgods”, ”toppyta” och ”tvärcrympning”. Danielsson och Selander (2014) visar att termerna är såväl ämnesspecifika, exempelvis ”rotvulst” och ”smältgräns”, som mer allmänna, exempelvis ”grundmaterial”. Språket i läroboken kan associeras med naturvetenskapligt språkbruk, och andelen ämnesspecifika termer och grammatiska metaforer<sup>2</sup> är hög. Grammatiska metaforer komprimerar texten och omvandlar skeenden till företeelser, som exempelvis ”avspänningsglödning” som annars skulle kräva en längre förklaring av hur någon hettar upp metall så att den glöder för att avlägsna spänningar i metallen. Textens bildspråkliga metaforanvändning hör hemma inom tekniska eller naturvetenskapliga språkliga domäner. Ämnesspecifika begrepp som exempelvis ”svetsmetallurgi”, förklaras inte i texten. Begreppet ”deformation” jämförs dock med den metaforiska användningen av det mer allmänspråkliga ”slår sig” (jfr Danielsson & Selander 2014). Fokus i det undersökta samtalet är uttrycket ”Värme-påverkat material (HAZ)”. HAZ är en engelsk akronym som står för termen *Heat Affected Zone*, vilket inte förklaras i lärobokstexten. I svetspraktiken används på detta sätt ibland engelska uttryck för vissa begrepp.

<sup>2</sup> En grammatisk metafor innebär att uttrycka något i en grammatisk form som skiljer sig mot den vanligare grammatiska formen. Grammatiska metaforer förekommer ofta i mer vetenskapligt präglad text, eftersom det kan komprimera informationen. Det kan exempelvis innebära att en process nominaliseras, alltså att verb görs om till substantiv, exempelvis: att värma upp → uppvärmning. Det kan också innebära att en process adjektiviseras, alltså att ett verb görs om till adjektiv, exempelvis: påverkade med värme → värme-påverkat.

## Analysverktyg

I det här avsnittet presenteras de analysverktyg som används. Analysverktygen kan visa hur ämnesspråk framträder i ett textsamtal genom att följa hur begrepp som hämtas ur en lärobokstext på olika sätt rekontextualiseras genom att repeteras och omvandlas i textsamtalet. Att materialet har en intertextuell karaktär som innebär att ett samspel mellan lärobokstext och samtal får till följd att analysen för att fånga innehållet måste vara pragmatisk och semantiskt tolkande, samtidigt som den har en klassificerande ansats. För att uppnå detta är den styrande principen språkets funktion i samtalet. En lexikal enhet kan därför ibland utgöras av ettordsbegrepp eller ettordsfraser och ibland flerordsbegrepp eller flerordsfraser och hela satser. Det gör det möjligt att fånga innebörder och undervisningsinnehåll och inte isolera enheter som hänger samman språkligt-semantiskt (jfr Eggins 2004). Exempelvis analyseras frasen ”slår sig” som en lexikal enhet.

## Lexikala relationer

Innehållsord, som exempelvis svetsa, utgör kärnan i en beskrivning av ett ämnesområde (Halliday & Matthiessen 2014). De här orden skiljer sig därför från formord, som exempelvis att. Innehållsorden i en text relaterar till varandra och skapar logik och mening genom sammanhangsrelationer (Eggins 2004). Att undersöka innehållsord ur ett ämnesspråkligt perspektiv kan därför visa hur logik upprättas och meningspotentialer utnyttjas för att skapa ett ämnesinnehåll. Ord eller lexikala enheter hänger ihop på olika sätt, exempelvis bildar relationerna mellan orden yrke–svetsare–professionell betydelsebärande sammanhang genom lexikala relationer. Lexikala relationer är av två huvudtyper. Den ena huvudtypen innebär *taxonomiska relationer* som upprättar klassificerande samband, exempelvis mellan del och helhet, kropp – arm. Den andra huvudtypen innebär *förväntade relationer*, det vill säga att lexikala relationer upprättas genom ett förväntat (men inte taxonomiskt) samband (Eggins, 2004). Exempelvis är fot – sko en förväntad relation. Ett annat exempel på en förväntad relation är läsa – bok, som relaterar verb och nominal till varandra. De lexikala enheterna läsa – sko har däremot ingen relation vare sig som taxonomisk eller förväntad relation.

De taxonomiska relationerna består av:

- |  |                 |
|--|-----------------|
| • repetitioner                                 | svets–svets     |
| • synonymer, synonyma uttryck                  | verktyg–redskap |
| • antonymer, alltså motsatser eller kontraster | varm–kall       |
| • hypo- och hyperonymer,                       |                 |
| • alltså under- eller överordnade begrepp      | verktyg–hammare |
| • meronymer, alltså del-helhetsrelationer      | hammare–skaft   |

De förväntade relationerna består av:

- |   |            |
|---|------------|
| • lexikala enheter som kan förväntas ha innehållsligt samband |            |
| ◦ exempelvis mellan nominal och verb,                         | bok–läser  |
| ◦ eller mellan ord som kopplas samman semantiskt, exempelvis  | blixt–åska |

En lexikal enhet kan ibland fungera i fler än en relation (Halliday & Matthiessen 2014: 643 ff). Exempelvis kan ordet ”värmer” samtidigt som det är en förväntad relation till ”värmepåverkat

material” fungera som exempelvis hyponym till ”värmepåverkat”. Ett ord kan alltså ha två eller flera funktioner samtidigt och lexikalt knyta samman olika ord. I samtalet i den här studien fungerar exempelvis ordet ”plåtar” samtidigt som en repetition i en beskrivning av innehållet i en bild, och som synonym till det verbalspråkliga ”material”.

Lärobokstexten i undersökningen är multimodal. Texters innehåll är ofta multimodalt konstruerat av såväl verbala som visuella representationer för att skapa mening (Unsworth 2001). Analysen av textsamtalet inkluderar därför referenser till såväl textens verbala som visuella inslag. För att begränsa begrepps användningen används analysbegreppen för lexikala relationer på liknande sätt oberoende av om det som läses är verbalspråkligt eller om läsandet utgår från andra multimodala representationer. Jag tolkar på så vis ett begrepp som används för att återge innehållet i en bild eller skiss som en *repetition*. Jag tolkar en liknelse till bilden som ett *synonymt uttryck*, ett omnämmande av en undergrupp till bildens innehåll som en underordnad, *hyponym*, relation. Ett benämmande av en del av innehållet i bilden, exempelvis ”skaft” om bilden föreställer en hammare, tolkas som en *meronym* relation. Ett uttryck som för in underförstådd information eller ett förklarande samband som inte förvånar tolkas som en *förväntad relation*. Ett exempel är då ”punktar ihop” används för att samtala om en bild som föreställer ett svetsvärmemönster. Det innebär att ett nominal, alltså ett substantiv, som illustreras beskrivs med en process, alltså ett verb. På detta sätt fångas hur läsarna språkligt konstruerar lexikala samband med texten som multimodal helhet.

### Lexikala länkar och kedjor

De språkliga val som görs skapar mönster bland annat genom hur innehållsord genom de olika lexikala relationerna länkar i varandra och bildar kedjor som utvidgar, utvecklar och förhandlar mening (Halliday & Matthiessen 2014). En lexikal kedja kan expanderas på tre sätt, genom *bearbetning*, *utsträckning* och *förstärkning*. Repetitioner och synonyma uttryck fungerar som bearbetning, hyperonyma samt meronyma uttryck som utsträckning, och förväntade relationer fungerar som förstärkning av den ursprungliga lexikala enheten (Halliday & Matthiessen 2014: 644–649). Såväl den lexikala kedjans längd som variation har betydelse för hur mening konstrueras (Halliday 2014: 607). Sammanhang och mening kan också skapas genom att olika kedjor interagerar (ibid.).

I artikelns analys av hur lexikala enheter länkar i varandra, alltså hur lexikala kedjor bildas genom lexikala relationer mellan språkliga uttryck i text och textsamtal visas hur dessa kedjor expanderar ämnesinnehållet (Halliday & Matthiessen 2014; Halliday & Hasan 1976; Eggins 2004; Visén 2015; Hallesson & Visén 2016).

### Analys av begrepp som hämtades ur lärobokstexten

I det här avsnittet beskrivs resultatet av analysen av vilka ord och fraser som hämtas direkt ur lärobokstexten klassen läser och som lyfts in i samtalet som citat eller beskrivning av en bild. Dessa är:

- ”värmepåverkat material (HAZ)”
- ”termisk cykel”
- ”deformationer”

- ”utvidgning”
- ”krympning”
- ”slår sig ”
- ”arbetsstycken”
- ”varmriktning”
- [ur en bild] ”punktar ihop”
- [ur en bild] ”kälfog”
- [ur en bild] ”kil”
- [ur en bild] ”pil”
- ”arbetsstycke”
- ”chockvärmebehandling”

Begreppen hämtas ur texten genom att eleverna först har läst de stycken (ett stycke i taget) där begreppen återfinns, och läraren sedan läser dessa högt och repeterar de lexikala enheter som förs in i samtalet. Samtalet utgår från begreppet ”värmepåverkat material (HAZ)” vilket hämtas ur en principskiss i texten (se figur x). Begreppet används för det område av svetsmaterialet som i arbetet på olika sätt påverkas av värmen i svetslågan.

Det är främst nominal som ”deformationer” och ”arbetsstycke”, samt nominaliseringar som exempelvis ”varmriktning” och ”chockvärmebehandling” som hämtas ur texten. Textens bilder beskrivs exempelvis med begrepp som kil eller pil, men även genom processen ”punktar ihop” vilket refererar till en bild på en pågående svetsprocess.

## Hur de ämnesspecifika begreppen expanderas

I följande avsnitt beskrivs resultatet av analysen av lexikala relationer och hur begreppen ur lärobokstexten utvecklas och länkar i andra ord i samtalet. Exemplet nedan är ett kort utdrag från början av samtalet. De lexikala enheterna som analyseras visas understrukna (då citat läses ur texten markeras det även med citattecken). Analys av lexikala relationer och typ av expansion anges i hakparenteser:

1. Lärare: Om vi börjar med det här: ”Värmepåverkat material. HAZ”. [repetition: bearbetning] Axel vad är det för nånting?.
2. Elev: ingen aning
3. Lärare: Vet du vad de där tre bokstäverna står för? [synonym: bearbetning]
4. Elev: Värme nånting...[synonym: bearbetning]
5. Lärare: mm På engelska.
6. Elev: Hot. [synonym: bearbetning]
7. Lärare : Ja Heat. Affected. Zone. [repetition: bearbetning]
8. Elev: Zone? [repetition: bearbetning]
9. Lärare: Zon. [repetition: bearbetning] Om ni tittar på den där lilla svartvita bilden där, alltså värmepåverkat material [repetition-bearbetning], när ni svetsar [förväntad relation: förstärkning], så tillför ni ju [förväntad relation: förstärkning], otroligt mycket värme [synonym: bearbetning] ju eller hur?.
10. Elev: juu

11. Lärare: Då får man ju, alltså vid sidan av svetsen [synonym: bearbetning], ett område [synonym: bearbetning] som blir värmepåverkat [förväntad relation: förstärkning] och vad händer med plåten [synonym: bearbetning] där? I den där zonen [repetition: bearbetning]?

12. Elev: Det krymper [förväntad relation: förstärkning]

13. Lärare: Ja dels krymper den ju... [förväntad relation: förstärkning]

14. Elev: Det bågnar! [förväntad relation: förstärkning]

Exemplet visar bearbetning och förstärkning av textinnehållet genom repetitioner, synonyma och förväntade relationer. Läraren läser ur texten (1), i samtal med eleverna reder hen ut vad akronymen står för (3–9), upprepar begreppet och bjuder in elevernas egen erfarenhet (9), bearbetar vad som händer (11) och eleverna bidrar med erfarenheter (12, 14).

I samtalet framträder ett språkligt mönster när läraren och eleverna utforskar textens innehåll och språkligt expanderar ett ämnesspecifikt begrepp. Lärobokstextens språk förs in i samtalet genom repetitioner. Sedan expanderas textens språk i synonyma uttryck, över- och underordnade begrepp och förväntade relationer, för att i slutet av samtalet summeras i repetition av ämnesspecifika språkliga uttryck ur texten. Detta bildar en lexikal kedja. Analysen visar hur kedjan innefattar citat ur texten och hur dessa utvecklas i olika uttryck och fraser.

### Den långa lexikala kedjan

Den långa lexikala kedjan utgår alltså från textcitatet ”Värmepåverkat material (HAZ)” och innefattar all expansion av det textinnehåll klassen samtalar om. Kedjan består av 194 lexikala enheter, alltså fraser, som håller samman ämnesinnehållet i samtalet. I tabell 1 återfinns några exempel i kronologisk ordning ur den långa lexikala kedjan:

Tabell 1. Exempel på lexikala relationer ur den långa kedjan.

Lärobokscitat		Lexikal relation	Talare
Värmepåverkat material (HAZ)		Repetition	Lärare
	Värme nånting	Synonym	Elev
	Plåten	Synonym	Lärare
	Alldeles bredvid svetsen	Synonym	Lärare
	Inte i svetsen	Antonym	Lärare
	Tillför värme	Förväntad relation	Lärare
	Blir värmepåverkat	Förväntad relation	Lärare
	Krymper	Förväntad relation	Elev
	Krymper	Förväntad relation	Lärare
	Bågnar	Förväntad relation	Elev
Deformationer		Repetition	Lärare
Materialet slår sig		Repetition	Lärare
	Plattjärn	Hyponym	Lärare
	Inte ska slå sig	Antonym	Lärare
Termisk cykel		Repetition	Lärare

Begreppet ”värmepåverkat material (HAZ)” bearbetas dels genom att repeteras flera gånger, dels genom synonyma relationer, exempelvis likställs ”materialet” med ”plåten”, eller ”HAZ” med ”alldeles bredvid svetsen”. Begreppet utsträcks dels genom antonyma uttryck, exempelvis pekar läraren ut är ”HAZ [...] inte i svetsen”, dels genom hyponyma relationer, till exempel

”plattjärn” och ”balkbitar”, vilka är underordnade ”material”. Begreppet förstärks genom förväntade relationer som för in processer, det vill säga verb (jfr Halliday & Matthiessen 2014: 643–649). Exempelvis säger läraren ”så tillför ni otroligt mycket värme” och ”ett område som blir värmepåverkat” och frågar eleverna vad som händer då och får till svar att det ”krymper” och ”bågnar” men även att det ”blir längre”.

Kedjan går in i och ut ur den lästa texten, och nya fraser ur texten fogas in och bygger på och utvecklar det begrepp samtalet utgick ifrån. Det skapar en lång intertextuell lexikal kedja som håller samman och bygger lektionens undervisningsinnehåll språkligt genom ord som lexikalt bearbetar, sträcker ut och förstärker ursprungsuttrycket. I samtalet konstruerar och förhandlar därmed lärare och elever om läroboksuttryckets meningspotentialer genom de olika synonyma uttryckssätten, hyponymerna och de förväntade relationerna. Den långa kedjan utvecklar alltså begreppet ur flera innehållsliga perspektiv och genom varierade lexikala relationer.

Analysen av den långa intertextuella lexikala kedjans utveckling visar att när samtalet inleds repeteras ett ämnesspråkligt uttryck ur lärobokstexten ”värmepåverkat material”, som på det viset bearbetas, sedan dominerar mer vardagliga uttryckssätt. Begreppet ur läroboken repeteras med tillägg av en process ”blir värmepåverkat”. Läraren upprättar alltså förväntade relationer genom processer och vardagligare uttryck som expanderar kedjan genom förstärkning. Då samtalet går mot sitt slut introducerar läraren allt fler repetitioner av abstrakta ämnesspråkliga begrepp som exempelvis ”deformationer”, och mer vardagliga uttryck som exempelvis ”bågnar” minskar i antal. Läroboksspråket tycks alltså rama in det utforskande av begreppens innehåll som sker.

Genom de förväntade relationer som kedjan innehåller knyts begreppet ”värmepåverkat material (HAZ)” till processer som exempelvis ”tillför otroligt mycket värme”. Det innebär att eleverna kan föras in som deltagare ”när ni svetsar tillför ni”, och elevernas praktikerfarenheter kan utnyttjas, vilket även kan bidra till att sänka abstraktionsgraden. Det kan tänkas att detta sätt att organisera innehållet i samtalet kan befästa förståelse för de ämnesspråkliga uttrycken genom att de har rekontextualiserats av mer vardagliga uttryckssätt utan att lämna lärobokens ämnesspråk. Då abstrakta och mer vetenskapliga begrepp utvecklas i samspel med vardagliga begrepp på det sätt som sker i samtalet kan ämnesspråklig begreppsutveckling stöttas (jfr Vygotskij 2001).

## Delkedjorna

Innebörden i begreppet ”värmepåverkat material” innefattar tre fenomen: *värme*, *påverkat* (med värme) och *material*, och i akronymen HAZ innefattas även innebörden *område* (snarare än material) genom det engelska *zone*. I analysen beskrivs och exemplifieras därför även lexikala relationer i fyra interagerande delkedjor: en kedja som följer delbegreppet värme, en som följer delbegreppet påverkat, en som följer delbegreppet material och en som följer delbegreppet zone/område. Engelska och svenska får ses som utbytbara i sammanhanget. Delkedjorna korsar varandra men skapar också länkar genom samma enheter. Förståelsen av hur lärobokstexten expanderas, och hur de intertextuella rekontextualiseringarna sker framträder ytterligare om begreppet delas upp i de delkedjor de bildar var och en för sig.

### Delkedja 1: Värme

Ett antal av fraserna i samtalet bildar länkar med *värme* och vi kan urskilja en kedja av lexikala enheter:

Värme: värme nånting – hot – heat – värme – värme – kallning – värmezonen – värme – kallning – termisk – termisk – termisk energi – temperaturen – temperatur – för varmt – värme – värms – ”600°” – svalnar – värmer – 600 grader – kallnar – värme – kyla – varmt – kallt – minus 30 – plus 30 – värme – varmare – värmen – värmen – värme – värmen – värmen – värmen – värmen – varmriktning – värmer – värmer – värmer – slutar värma – värmt – värmer – värmer – för varmt – varmrakta – termisk cykel – termisk energi – termisk energi – temperaturen – termisk cykel – termisk cykel – termisk cykel – förvärma – avglödga

I den lexikala delkedjan som utgår från begreppet *värme* repeteras begreppet ett relativt stort antal gånger, men även ett antal synonyma uttryck används, exempelvis ”heat”, ”termisk”, samt några antonymer: ”svalnar”, ”kallt”, ”kyla”. Detta expanderar uttrycket genom bearbetningar. Ett antal uttryck för över- och underordning sträcker ut begreppets innebörd, exempelvis ”termisk energi”, ”600 grader”, ”temperaturen”. Den lexikala kedjan innehåller också ett antal förväntade relationer som förstärker begreppets innebörd, exempelvis ”värmer”, ”varmrakta”, ”förvärma” där begreppet knyts till processer.

### Delkedja 2: Påverkat

Ett antal fraser i samtalet länkar också ihop med *påverkat* och vi kan urskilja ytterligare en kedja av lexikala enheter:

Värmepåverkat: tillför otroligt mycket – blir värmepåverkat – vad händer – krymper – krymper – bågnar – går sönder – blir skört – påverkas – påverkar – ”deformationer” – deformationer – hur brukar det se ut när ni har svetsat – så här ser de ut – varför ser de ut så här – lägger en svets – lägger på en massa värme – drar – utåt – drar upp sig – dragning – drar upp sig – sträckning – blir bitarna – ser ut så – ”utvidgning och krympning” – utvidgning och krympning – ”blir 9 mm längre per meter” – ”när den svalnar återgår den till sin ursprungliga längd” – värmer – 9 mm längre – kortare – tillbaka – tillbaka till sin ursprungslängd – 9 mm – spricker – svetsa – svetsar – drar ihop sig – skrynklar – skrynkliga – punktar, inte kör för varmt – jätteskrynkligt – svetsar – punktar ihop – punktar ihop – svetsar – motverka deformation – ”materialet slår sig” – slår sig – slagit sig – punktar upp – punkt – punkter – drar upp sig – punkt – rätar upp sig – punktar – punktar – böjer den sig – punkt – böjer upp – spricker – hur mycket han slår sig – svetsa – böjde inte upp sig tillräckligt – svetsar – böjer den upp sig och blir alldeles rak – varmrriktning – bågnat – värmer – värmer – kommer att gå upp – sen går den ner igen – värmer häruppe – slår sig ännu mer – går ner – vad är det vi gör – värmer – vidgar sig – blir större – vad händer sen när vi slutar värma – krymper – värmt – varför gör man som man gör på bilden där när man värmer – få ut han – värmer – ska den ju dra – krokigt – räta ut sig – riktat – deformation – hur undviker man deformationer vid svetsning – inte ska slå sig – dra sig – varmrrakta – deformationer – svetsar – slår sig – påverkas – chockvärmebehandling – förvärma – avglödga – undvika spänningar och deformationer

I den lexikala delkedjan som utgår från begreppet *påverkat* ser vi hur begreppet bearbetas i ett par repetitioner, påverkas, påverkat, men också exempelvis i det synonyma uttrycket ”tillför otroligt mycket värme”. Kedjan innehåller också överordnade begrepp som exempelvis ”lägger en svets”, vilket sträcker ut begreppet. Begreppet expanderas dock främst i förväntade

relationer: ”krymper”, ”krokigt”, ”vidgar sig”, ”förvärma”, ”avglödga”, ord som skapar semantisk logik och inte förvånar utan förstärker innehållet i begreppet. I den här delkedjan inkluderas vissa frågesatser eftersom dessa är starkt semantiskt och pragmatiskt integrerade, det vill säga har stor betydelse för hur samtalet skapar lexikalt och innehållsligt sammanhang kring begreppet.

### **Delkedja 3: Material**

Några av samtalets lexikala enheter bildar länkar med begreppet *material* och vi kan urskilja en lexikal delkedja:

*Material:* material – plåten – materialet – plåtbitar – bitarna – stång av stål – en stång av stål – material – balkbitar – rör – balkbitarna – plåtar – rör – plåtarna – plåtar – plåtbitarna – plattjärn – plattjärnet – plåten – v-fog – v-fog – bitarna – bitarna – biten – käl fog – biten – materialet – arbetsstyckena – biten – plåt – materialet – plåten – materialet – plåt – käl fog – käl fog – käl fogen – ”arbetsstycket” – arbetsstycket – svetsmaterial – pryl

I den lexikala delkedjan som utgår från *material* bearbetas begreppet i ett par repetitioner och ett uttryck som i den här kontexten fungerar synonymt, ”plåten”. Här ser vi också i tillägg till det ett större antal underordnade enheter exempelvis ”stång av stål”, ”balkbitar”, ”plåtbitar”, ”plattjärn”, ”arbetsstyckena”, vilket expanderar kedjan genom utsträckning.

### **Delkedja 4: Zone (område)**

Den fjärde lexikala delkedja som kan urskiljas länkar ihop fraser som utgår från Z i akronymen HAZ och fångar innebörden *zone/område*:

*Z:* *zone* – zone – zon – vid sidan av svetsen – område – zonen – alldeles bredvid svetsen – bredvid – bredvid – inte i svetsen – värmezonen – precis vid sidan – ovansidan – häruppe – ovansidan här på plåten – kil – pil – yta – kil

I den lexikala delkedjan som utgår från innebörden i *zone/område* som finns inbäddat i akronymen HAZ bearbetas innebörden i repetitioner och synonyma uttryck som ”vid sidan av svetsen”, ”alldeles bredvid svetsen”, ”ovansidan här på plåten”, och en antonym relation ”inte i svetsen”. ”Kil”, och ”pil” är underordnade begrepp som sträcker ut innebörden i begreppet genom att beskriva hur området kan utformas pil- eller kilformat.

### **Kedjornas länkar**

Analysen av de olika kedjorna visar att de olika delkedjorna skiljer sig åt. Bland annat är delkedjan som kan knytas till ”påverkat” avsevärt längre och har fler länkande lexikala enheter än de övriga. Halliday och Matthiessen menar att den lexikala kedjans längd på ett distinkt sätt bidrar till den mening som konstrueras och tolkas (2014: 607–608). Länkarna som utgår från ”påverkat” kan alltså i hög grad antas bidra till det meningsskapande som sker i samtalet. Kedjans länkar består av många processer, det vill säga verb. Att den intertextuella kedjan som utgår från ”påverkat” dominerar kan därmed bidra till att fokus i läsandet läggs på görandet. Det som främst utforskas och förhandlas i relation till lärobokstexten är svetsarens agerande och konsekvenserna av det, och det blir därmed fokus i undervisningsinnehållet och ämnesinnehållet även språkligt. Lärobokstexten klassen har läst är nominaltung, och det är



främst nominal eller nominaliseringar som hämtas ur lärobokstexten, men i samtalet läggs förklarande processer till. Läraren säger exempelvis "...och så står det, 'termisk cykel vid svetsning är ett slags chockvärmebehandling [nominalisering]', ett sätt att undvika det då är att förvärma [process], kan avglödga (sic!) [process]." Det yrkesspecifika ämnesspråket knyts på så sätt i undervisningen till processer, ett görande. Språkligt betonas att det är hur svetsaren påverkar materialet med värme som styr hur deformationer uppstår och förhindras och därmed hur slutprodukten blir.

En undersökning av delkedjornas samspel visar alltså att kedjornas länkar hakar i varandra genom att nominal och ämnesspecifika nominaliseringar hakas i processer som kan knytas till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper ur undervisning och praktik.

### Arbetet med ämnesspråk i undervisning på yrkesprogram

I det här avsnittet förs en diskussion om hur ämnesspråket, och därmed ämneskunskapen, utvecklas i samtalet genom hur det språk som hämtas ur lärobokstexten utvidgas, utvecklas och förhandlas språkligt. Av resultatet framkommer att det i textsamtalet sker en utveckling mot ett mer abstrakt ämnesspråk under lektionens gång. Den ämnesspråkliga utvecklingen uttrycks dock enbart av läraren och inte av eleverna som deltar i samtalet. Eleverna expanderar visserligen det begrepp man arbetar med på ett varierat sätt genom att de repeterar, alltså bearbetar, synonymiserar, alltså sträcker ut, och ger förväntade relationer, alltså förstärker. Men eleverna rör sig språkligt främst i en vardaglig domän. Då läraren mot slutet av samtalet sammanfattar med hjälp av lärobokens mer ämnesspecifika språk deltar de inte muntligt utan lyssnar enbart. Endast ett fåtal av elevernas språkliga uttryck kan sägas vara ämnesspecifika. Ett uttryck som hämtas ur läroboken, och som läraren lyfter fram som ett ämnesspråkligt fackuttryck, används dock vid ett antal tillfällen även av eleverna. Det är uttrycket "materialet slår sig". Ett annat fackuttryck som används av elever är "punktar ihop". Detta uttryck används för att beskriva innehållet i en bild men finns inte i verbaltext. I övrigt är elevernas språk mer vardagligt. De abstrakta och naturvetenskapligt präglade begreppen som exempelvis deformation eller termisk cykel förklaras av läraren men används inte av eleverna. Om styrdokumentens skrivningar om att elever med viss säkerhet ska kunna använda korrekt fackspråk (Skolverket 2011) ska kunna uppfyllas, krävs istället arbetssätt (*hur*) som gör att elevernas (*vem*) språkliga deltagande även innebär att träna på ämnesspråkliga uttryckssätt (*vad*) (jfr Uljens 1997; Hopman 1997).

Utifrån ett sociosemiotiskt perspektiv (Halliday 1978) kan ämnesspråket ses som ett för kontexten funktionellt och precist sätt att uttrycka ämneskunskaper samtidigt som ämnesspråket ger möjligheter att forma ämneskunskaper. Eftersom språket fungerar som det viktigaste medierande redskapet i kunskapsutveckling (jfr Vygotskij 2001), kan därför en förutsättning för lärande inom skolans ämnesundervisning vara att elever får tillgång till och kontroll över det specialiserade språk genom vilket kunskaper kan bli meningsfulla sammanhang. Ämnesdidaktiskt är situationen under den undersökta lektionen och textsamtalet utmanande. En språkligt komplex text med ett teoretiskt innehåll ska ge specialiserade kunskaper: dels utveckla elevernas fackspråk, dels ett praktiskt lärande. I arbetet med kunskapsinnehållet utgår läraren från ämnesspecifika begrepp ur läroboken och samtalar med eleverna om det med fackspråkliga och vardagliga begrepp och språkformer. Det specialiserade

språket är då en resurs som kan möjliggöra ämnesspecifikt meningsskapande, vilket kännetecknar mycket av undervisningen i skolan. Ämnesspråket är dock mer än meningsskapande. Det är också:

ett språk som fungerar som inträdesbiljett till den sociala gemenskap som utövare inom ett visst ämnesområde ingår i. Språket spelar alltså, precis som i den tidiga barndomen, en central roll även i den socialiseringsprocess som leder till medlemskap i de nya gemenskaper och roller som kemister, biologer, historiker [svetsare] o.s.v. som skolan ska erbjuda. Följaktligen ingår det i t.ex. historielärares [och svetslärares] uppgifter att introducera och systematiskt träna sina elever inte bara i att tänka [och göra] utan också att [läsa] tala och skriva som en historiker [eller svetsare]. (Lindberg & Kokkinakis 2007: 15).

Vygotskij menade att för att teoretisk förståelse ska utvecklas krävs att teoretiska begrepp får utforskas med stöd i vardagliga begrepp (Vygotskij 1934/2001). En praktik som samtidigt ska bygga ämneskunskaper, praktisk skicklighet och stötta elevers utveckling av ett ämnesspecifikt språk kräver därför språklig rörlighet mellan teoretiska begrepp och mer vardaglig förståelse av dessa. I det undersökta textsamtalet finns en rörlighet mellan språkliga domäner, vilket kan ge eleverna möjlighet att träna på att använda ett språk som är specifikt för svetsare. Läraren säger exempelvis när eleverna säger att det ”bågnar” att det kan vara samma sak som när det står ”deformation” när de läser teorin, och att man menar samma sak i verkstaden när man säger att ”det slår sig”. Läraren visar att också läroboken förklarar begreppet deformation med att man också kan säga som det står i boken, att ”materialet slår sig” (Henriksson & Hällman 2009: 97). Ämnesspråk och ämnesförståelse tydliggörs samtidigt i den lexikala kedjan. Läraren knyter orden till olika språkliga domäner: lärobokens språk (teori: ”deformation”), vardagsspråk (ni säger: ”bågnar”) och fackspråk (i verkstaden: ”det slår sig”). På så vis medvetandegör läraren eleverna om i vilka kontexter olika språkval är funktionella. Elever som stöttas att utveckla förståelse för innebörden i den typen av olika uttrycksformer och stöttas till rörlighet mellan de olika språkliga domänerna, stöttas samtidigt att utveckla en fördjupad ämnesförståelse (jfr t.ex. Vygotskij 2001; Wertsch 1998) och i det här fallet även till yrkeskunskap.

I den lexikala kedjan i det undersökta samtalet används växelvis olika språkliga uttryck som kan tolkas som tillhörande skilda språkliga domäner. Läraren utgår från ett textcitat, och både lärare och elever använder vardagsspråk då de expanderar detta, alltså bearbetar, utsträcker och förstärker textinnehållet. Tabell 2 ger några exempel ur samtalet på språkliga uttryck presenterade i kronologisk följd.

Tabell 2. Den lexikala kedjans växelspel mellan språkliga uttrycksformer

Språkliga uttryck	Språkliga domäner
LÄRARE: ”Värmepåverkat material. (HAZ)”	Läroboken
ELEV: värme nånting	Vardagligt uttryck
LÄRARE: Heat Affected Zone	Läroboken
LÄRARE: när ni svetsar tillför ni ju otroligt mycket värme	Vardagligt uttryck
LÄRARE: blir värmepåverkat	Läroboken
ELEV: krymper	Vardagligt uttryck
ELEV: bågnar	Vardagligt uttryck
LÄRARE: materialet slår sig	Svetsfackspråk
LÄRARE: materialet blir skört	Skolspråklig uttrycksform
LÄRARE: hur undviker man...	Skolspråklig uttrycksform
...deformationer vid svetsning	Läroboken
LÄRARE: termisk cykel vid svetsning är ett slags chockvärme-behandling	Läroboken
LÄRARE: förvärma	Svetsfackspråk
LÄRARE: avglödga	Svetsfackspråk
LÄRARE: undvika spänningar och deformationer	Läroboken

De vägar den lexikala kedjan tar i samtalet kan beskrivas som en slags vågrörelse mellan språkliga domäner, ett växelspel mellan lärobokens naturvetenskapligt präglade språk, yrkesspecifikt fackspråk, vardagsspråk och mer formella skolspråkliga former. Ämnesspråket består alltså i den här kontexten av både ett didaktiskt rekontextualiserat svetsfackspråk och ett teoretiskt tekniskt-naturvetenskapligt präglat språk i ett läroboks- och skolspråkligt textsamtalssammanhang (jfr Bernstein 2000). De språkliga domänerna konstruerar tillsammans ett undervisningsspråk som kan vara funktionellt för lärandet i yrkesämnet. Gränsdragningen mellan språkliga domäner är dock komplicerad eftersom språk är kontextbundet och föränderligt och vad som betraktas som formellt och skolspråkligt kan skifta.

Att begrepp som chockvärmebehandling, termisk cykel, förvärma och avglödga framträder i den senare delen av det undersökta samtalet kan tyda på en utveckling av ämnesspråket. Men lärande kräver också insocialisering, och den form av insocialisering som sker är avgörande för vilket lärande som kan ske (Säljö 2010). Eleverna i undersökningen uppvisar ett begränsat ämnesspråkligt deltagande. De deltar genom att lyssna till ämnesspecifika begrepp och kommentera dessa med vardagliga begrepp. Insocialiseringen i ämnesspråket är därmed begränsad och består främst i att de hör läraren använda de ämnesspecifika fackuttrycken (jfr Säljö 2010). Fackspråken rekontextualiseras visserligen alltså didaktiskt (jfr Bernstein 2000), men eleverna fortsätter att använda de vardagliga uttrycken snarare än de ämnesspecifika uttrycken. Eleverna socialiseras därmed in i användandet av ett antal ämnesspråkliga uttryck främst genom lärarens språk snarare än genom aktivt deltagande och tränar inte på att själva använda ämnesspråket. Eleverna socialiseras därmed också in i en praktisk men språkligt mer passiv roll i samtalet.

I den här studien har jag med språkvetenskapliga redskap belyst hur den intertextuella lexikala kedjans utveckling formar innehållet i samtalet, alltså hur orden utforskar, utvecklar och förhandlar ett begrepps meningspotential, samt hur läraren intertextuellt relaterar

lärobokstext och textsamtal för att stötta förståelse av textinnehållet. Ämnesdidaktiskt har jag i studien försökt belysa hur ämnesspråket är en del av ämneskunskaperna och ämneslärandet. Didaktiska val som utvecklar elevernas ämnesspråkliga förmåga kan därför konstateras vara av vikt i ämnesundervisningen för att stötta elevernas förståelse av ämnesinnehållet. Elever kan också genom att stöttas utveckla ämneslitteracitet, det vill säga förmågan att använda ämnesspråket funktionellt i specifika sammanhang (jfr Shanahan & Shanahan 2008, 2012). Detta kräver att elever socialiseras in i att bli aktiva deltagare i den yrkesämnesspecifika litteraciteten för att utveckla sätt att självständigt använda ämnestexter och samtala om ämneskunskaper. De didaktiska implikationer som kan dras av studien handlar därför om språkets och läsandets roll i ämneslärande på yrkesprogram, samt de didaktiska val lärare gör i arbetet med text. Om *vad* i texten läraren väljer att ta upp utgår från de språkliga kompetenser som eleverna behöver i ett modernt yrkesliv kan teoretiskt språk och fackspråk utvecklas (jfr Karlsson 2006). *Hur* samtalet om detta innehåll byggs upp påverkar det meningsskapande som blir möjligt och vilken möjlighet eleverna ges att träna sig på att ”med viss säkerhet” använda ”korrekt fackspråk” (jfr Skolverket 2011). Vidare kan en reflektion över *vem* som deltar i samtalet synliggöra vilka möjligheter eleverna ges att aktivt delta språkligt på en ämnesspråklig nivå där de utvecklar dessa yrkes- och ämnesspråkliga förmågor.

## Referenser

- Asplund, Stig-Börje & Kilbrink, Nina (2018), ”Learning How (and How Not) to Weld: Vocational Learning in Technical Vocational Education”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1): 1– 6.
- Bachtin, Michail (1986), *Speech genres and other late essays*. Austin: Univ. of Texas Press.
- Bergh Nestlog, Ewa (2019), ”Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter”. *HumaNetten* 42: 9-30.
- Bernstein, Basil (2000), (Rev.Ed.) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Danielsson, Kristina & Selander, Staffan (2014), *Se texten!: multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Eggs, Susan (2004), *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum International Publishing Group.
- Gibbons, Pauline (2006), *Bridging Discourses in the ESL Classroom*. London: Continuum.
- Hajer, Maaïke & Meestringa, Theun (2014), *Språkinriktad undervisning: en handbok*. (2. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hallesson, Yvonne & Visén, Pia (2016), ”Intertextual content analysis: an approach for analysing text-related discussions with regard to movability in reading and how text content is handled”. *International Journal of Research & Method in Education*. 41(2): 142–55.
- Halliday, Michael A. K. & Hasan, Ruqaiya (1976), *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, Michael (1978), *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael & Matthiessen, Christian (2004), *An Introduction to Functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, Michael A. K. (2014), *Halliday's introduction to functional grammar*. (4. ed.) Abingdon, Oxon: Routledge.

- Henriksson, Ivar & Hällman, Thomas (2009), *Bågsvetsning. Fakta om bågsvetsning*. Stockholm: Liber.
- Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin (2006), *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hopmann, Stefan (1997), Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken, i Uljens, Michael (red.) 1997. *Didaktik: teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur. s. 198–214.
- Karlsson, Anna-Malin (2006), *En arbetsdag i skriftsamhället: ett etnografiskt perspektiv på skriftanvändning i vanliga yrken*. (1. uppl.) Stockholm: Språkrådet.
- Lindberg, Viveca (2000), *Kärnämnen och karaktärsämnen i samverkan. Utvecklingsarbete inom gymnasieskolans yrkesförberedande program*. Stockholm: Skolverket.
- Lindberg, Viveca (2003a), "Learning Practices in Vocational Education". *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 47(2): 157–179.
- Lindberg, Viveca (2003b), "Vocational knowing and the content in vocational education". *International Journal of Training Research*, 1(2): 40–61.
- Lindberg, Inger & Kokkinakis Johansson, Sofie (2007), *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Göteborg: Rosa. Institutionen för svenska språket.
- Linell, Per (1998), Interaktionen i samtal – en teoretisk bakgrund, i: Forstorp, Per-Anders & Linell, Per (red.) *Samtal pågår dialogiska perspektiv på svenska mediedebatter*. Enskede: TPB. s. 9–48.
- Martin, James M. & Rose, David (2007), *Working with discourse: meaning beyond the clause*. (2. [rev.] ed.) London: Continuum.
- Ovegård, Lotta (2014), *Herravälde: är det bara killar eller?: andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2014. Göteborg.
- Schleppegrell, Mary J. (2004), *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shanahan Timothy & Shanahan Cynthia (2008), "Teaching disciplinary literacy to adolescents". *Harvard Educational Review*, 78(1): 40–59.
- Shanahan Timothy & Shanahan Cynthia (2012), "What Is Disciplinary Literacy and Why Does It Matter?" *Topics in Language Disorders*. 32(1): 7–18.
- Skolverket (2011), *Ämnesplan Sammanfognings teknik. Industritekniska programmet*. [https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=SAA&courseCode=SAASVT0&lang=sv&tos=gy#anchor\\_SAASVT0](https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=SAA&courseCode=SAASVT0&lang=sv&tos=gy#anchor_SAASVT0) [hämtad 2017.05.31].
- Säljö, Roger (2010), *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts.
- Wertsch, James V. (1998), *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Uljens, Michael (1997), *School didactics and learning: a school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove: Psychology Press.
- Unsworth, Len (2001), *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in the classroom practice*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Visén, Pia (2015), *Att samtala om texter: från träteknik och svetsteori till antikens myter. Textsamtalets möjligheter som närmaste zon för läsutveckling i en klass på gymnasiets industritekniska program*. Diss. Stockholm: Stockholm University.
- Vygotskij, Lev Semjonovitj (2001), *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

# Litteraturvetenskapliga termer inom engelskämnet på universitetsnivå

Anna Thyberg

## Inledning

I den här artikeln vill jag problematisera några aspekter av ämneslitteracitet, vilket Ewa Bergh Nestlog definierar som: ”att delta i språkliga sociala praktiker och använda det språk och de texter som ingår i praktiken. Litteracitet är alltså i första hand något människor gör med språk och texter” (2019: 15). Vid designen av olika kursmoment handlar en stor del av de didaktiska val som görs just om vad det är rent konkret som studenterna ska göra i seminarier och workshops. Det jag kommer att diskutera härrör från några didaktiska frågor angående en delkurs i litteraturvetenskap på engelskämnets första termin och det empiriska material som jag samlade in när jag undervisade på kursen för andra gången hösten 2017. Den här typen av kvalitativ och praktisknära forskningsstudie kan närmast liknas vid en form av aktionsforskning (Greenwood & Levin 2007) eftersom jag ville undersöka ett fenomen i den egna undervisningen, närmare bestämt inslaget av disciplinspecifik terminologi. Det jag ville reda ut för mig själv var frågan hur man pedagogiskt designar en lärandemiljö så att studenter ser terminologin som redskap för att utföra olika uppgifter inom ämnet samt skapar ett socialt sammanhang som syftar till att studenterna uppfattar deltagande i samtalet som önskvärt och möjligt även för noviser.

Min upplevelse som lärare på kursen speglade givetvis enbart en aspekt av undervisningens mångfasetterade och dialogiska process. Utgångspunkten blev därför att studera studenternas uppfattningar om kursen med den övergripande målsättningen att ge plats för deras ämnesröster (Bergh Nestlog 2019: 20-21). Jag ville lyfta fram studenter som betydelsefulla medarbetare i processen med att förbättra kvaliteten inom högre utbildning. Studien kan också ses som ett led i en strävan att ge verksamma universitetslärare ett empiriskt underlag för pedagogiska beslut vad gäller ämnesspråk. Om studenter får kännedom om att en av anledningarna till förändringar av till exempel kursinnehåll är studier av andra studenters uppfattningar finns möjligheten att motivationen att engagera sig i inläringen ökar eftersom det blir tydligt att studentperspektivet värdesätts (Angelo & Cross 1993: 5). Undersökningen handlar om den betydelse som terminologi kan ha för studenter som rör sig mot en deltagarposition inom ämneslitteraciteten.

Eftersom min undervisning grundade sig i kursplanens förväntade studieresultat redovisas dessa mål nedan (för delkursinnehåll, se bilaga 1). I boken *Universitetspedagogik* framhåller Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson vikten av att kursplaner och planering av undervisning bygger på konstruktiv länkning, att undervisningstillfällen och att examinationsformer ska konstrueras utifrån vad målen specificerar (2018: 163–67). Så här formuleras målen för den aktuella kursen i litteratur för vad studenten ska kunna (se även bilaga 1):

- redogöra för grundläggande litteraturvetenskaplig terminologi samt tillämpa denna på litterära texter i både muntliga och skriftliga uppgifter,
- orientera sig inom litteraturvetenskap som forskningsområde,
- jämföra olika litterära genrer och former,
- kritiskt granska syfte och metod i litteraturvetenskapliga texter,
- reflektera över hur användbara olika teoretiska verktyg är vid analys av en specifik text.

Det första och sista kursmålet handlar om att studenterna ska lära sig förstå och tillämpa disciplinsspecifik terminologi. Ur ett vidare perspektiv kan dessa termer sägas utgöra del av ett ämnesspråk, vilket Bergh Nestlog förklarar som ”det språk som kvalificerade deltagare i en ämneskultur använder när de gör sina *röster i ämnet* hörda för att kommunicera *ämnesinnehållet* med *ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser*” (2019: 9, kursiv i original). I den här artikeln kommer jag att använda begreppet ämnesspråk på ett mer övergripande plan för det språkande som experter behärskar och ämneslitteracitet för de kompetenser att delta i ämnesspråkliga sammanhang som studenter/noviser gradvis utvecklar under sin tid på universitetet. Detta synsätt ligger i linje med det skifte som har skett från *content literacy*, med fokus på allmänna inlärningsstrategier för att förbättra läsförståelse, till *disciplinary literacy*, inriktat på ämnesspecifika lässtrategier och färdigheter (Shanahan & Shanahan 2014: 628). Ämnets specifika vokabulär utgör ett betydelsefullt redskap för studenten på vägen mot en deltagarroll. Enligt Daniel Siebert med flera är just deltagandet avgörande för att utveckla ämneslitteracitet. Det räcker inte att lära sig allmänna tekniker och faktainnehåll, utan studenterna måste själva få uttrycka sig genom att öva på att tala om ämnet och skriva ämnestexter (Siebert m.fl. 2016: 28–29). Synsättet på lärande som en form av meningsskapande i ständig interaktion med andra människor innefattar ett tydligt dialogiskt perspektiv (Bergh Nestlog 2019: 11). Om det långsiktiga målet är att studenten går från novis till deltagare i en ämneslitteracitet blir socialiseringsprocessen ett betydande inslag.

Ur ett systemiskt-funktionellt lingvistiskt perspektiv framstår ämneslitteracitet som en entydigt positiv kompetens eftersom den innebär att individen får tillgång till ett nytt språkregister (Hållsten 2017: 15). Det resonemang som Bergh Nestlog utvecklar i det här temanumret visar på en möjlig väg framåt för att tydliggöra vad ämneslitteracitet är. Det kan röra hur textens metafunktioner påverkar skribentens olika valmöjligheter i skrivsituationen, vad gäller till exempel genrekonventioner och målgruppsanpassning (Bergh Nestlog 2019: 14–15). I samklang med senare års satsningar på genrepdagagogik (Johansson 2015) är det viktigt att metodiskt och systematiskt arbeta för att ge studenter eller elever redskap och stödstrukturer så att de kan utveckla de kompetenser som efterfrågas inom ämnet (Hållsten 2017: 14–15). Men det kan fortfarande vara otillräckligt att enbart sätta in åtgärder på individnivå för att studenterna ska kunna nå de krav som universitetet fastställt, vilket jag kommer att återkomma till nedan.

I den föreliggande studien är mitt syfte mer konkret att studera hur studenter ser på processen de genomgår när de tar sina första steg in i ämneslitteraciteten inom engelskämnet på en kurs i

litteratur vid ett svenskt universitet.<sup>1</sup> För att bryta ned syftet i observerbara delar bestämde jag mig för att undersöka vilka litteraturvetenskapliga termer studenterna skulle räkna upp, hur de förklarar dessa termer och studenternas uppfattningar om terminologi. Mina frågeställningar var:

- a) Vilka litteraturvetenskapliga termer väljer studenterna att nämna?
- b) Hur förklarar studenterna några av dessa litteraturvetenskapliga termer?
- c) Vilka uppfattningar om litteraturvetenskaplig terminologi har studenterna?

## Teoretisk inramning

Den kunskap som finns om ämnesspråk vad gäller litteraturvetenskapens didaktik på universitetsnivå tycks vara relativt begränsad. Laura Wilder menar att universitetslärare i regel tar grundläggande premisser för ämnets gestaltning och innehåll för givna (2002: 211–212). Detta är ett problem även på lägre stadier. Ronni Jo Draper och Jennifer J. Wimmer har funnit att grund- och ämneslärare ofta inte har verbaliserat vad ämneslitteracitet innebär i praktiken och de föreslår att ämnesdidaktiska kurser borde få större utrymme i lärarutbildningen så att ämnets innehåll och ämneslitteraciteten integreras (2015: 260–262). Bengt Göran Martinsson framhåller att det finns exempel på att svensk litteraturredidaktisk forskning rentav medvetet förbigåtts, till exempel i den statliga utredningen *Läsandets kultur* SOU 2012: 65, för att den ”inte anses som användbar eller att den är en del av problemet – att den varit med och orsakat den rådande krisen [i allt sämre läsförståelse]” (2015: 173). Detta är beklagligt eftersom det begränsar möjligheten att öka inslaget av evidensbaserade rön vid designen av litteraturvetenskapliga kurser inom högre utbildning.

Vilken ställning har terminologi inom litteraturvetenskap? Todd Reynolds och Leslie S. Rush framhåller att terminologin tillhör ämneslitteraciteten på så vis att novisen behöver lära sig vilka ord som används i samtal inom ämnet för att kunna bli en fullvärdig medlem av denna diskurs (2017: 201). I en empirisk studie av expertläsare och novisläsare av en dikt fann Reynolds och Rush att noviserna hängde upp sig på att de inte kunde alla ord och istället försökte förstå texten utifrån textstruktur och personschildring. Expertläsarna använde andra strategier. De fortsatte fundera på vad orden betydde under läsningens gång, var öppna för olika möjliga tolkningar och förväntade sig att dessa skulle förändras kontinuerligt (Reynolds & Rush 2017: 209). I Sverige sker undervisningen i litteraturvetenskap inom engelskämnet för de flesta studenter på ett främmande språk, vilket i sig leder till en högre svårighetsgrad. För mina studenter var sannolikheten att ordkunskap skulle hamna i centrum därför större. Mitt bidrag till forskningsfältet handlar dock om termer som rör metaspråk för att tala *om* litteratur snarare än att förstå orden i en litterär text.

Terminologi var visserligen ett kursmål för delkursen men färdigheter inom litteraturvetenskap som ämne innefattar i ett mer generellt perspektiv även kritiskt tänkande, analytisk förmåga och språklig kompetens. Jag vill därför beröra en del av dessa faktorer i den här artikeln. I litteraturvetenskap är särskilt akademiskt skrivande en central beståndsdel eftersom förmågan att analysera skönlitteratur oftast examineras i skriftliga arbeten och så även

---

<sup>1</sup> Jag vill passa på att tacka alla informanter som har ställt upp och delat med sig av sina tankar och texter. Utan deras generösa medgivande hade den här studien inte varit möjlig att genomföra.



på min delkurs. Tyvärr har inte heller akademiskt skrivande inom ämnet litteraturvetenskap studerats ingående empiriskt, till skillnad från hur det förhåller sig inom naturvetenskap (Wilder 2012: 4; Reynolds & Rush 2017: 199). I detta sammanhang bör även strukturella faktorer beaktas, vilka påverkar omfattningen och inriktningen på förekommande skrivuppgifter. Här finns det naturligtvis betydande skillnader mellan olika delar av världen och även nationellt mellan olika lärosäten. Alistor Cumming fann till exempel att de kanadensiska studenterna i hans studie sällan fick tillfälle att skriva längre texter under sina första universitetskurser (2006: 160). En ytterligare komplikation kan vara att merparten av lektionstiden på litteraturvetenskapliga kurser ägnas åt att *tala* om litteratur snarare än hur man *skriver* om litteratur (Garrett-Petts 2013: xiii; Lang 2016: 74), vilket kan vara problematiskt eftersom studenter behöver få öva på just det som de senare ska bedömas på (Lang 2016: 75; Elmgren & Henriksson 2018: 163–164, 170–171). Det handlar även om progression mellan olika stadier i skolsystemet (Lee & Goldman 2015: 218–220) och målen som uttrycks i kursplaner i högre årskurser. I en svensk kontext argumenterar Liviu Lutas för att litteraturvetenskaplig teori bör inkluderas redan på gymnasiet dock med utgångspunkt i elevernas egna tolkningar och inte som en förkonstruerad analysmodell eller lista av termer (2014: 128, 137). Som synes i lärandemålen ovan för den inledande litteraturkursen förväntas studenterna kunna visa sina färdigheter att använda terminologi som analysverktyg när de sedan kommer till universitetet.

## Didaktiska reflektioner

För att närmare beskriva bakgrunden till studien vill jag nu diskutera några reflektioner under min inledande lärargärning. Huvudsakligen uppfattade jag terminologin i litteraturkursen som problematisk utifrån ett ämnesdidaktiskt perspektiv. Det var svårt att utforma undervisningen om terminologin så att den skulle upplevas som meningsfull. För att skapa en stödstruktur satte jag samman en gloslista över dramatiktermerna, men det innebar samtidigt att en mekanisk inläring uppmuntrades (se bilaga 2). I momentet i kursen ingick också en övning där studenterna turades om att förklara terminologin för varandra. Vid ett annat tillfälle arbetade de i grupp med frågor på texterna med syfte att applicera termerna. Jag påpekade att de skulle få poäng för termer i den avslutande skrivuppgiften (se bilaga 3) och tillsammans med en kollega skulle jag ge en muntlig examination av terminologi samt tillämpning av densamma på litterära texter (se bilaga 4). Sammantaget betonades alltså terminologins betydelse för studenterna starkt. Visserligen är det ett förväntat och önskvärt utfall att studenter prioriterar de moment som kommer på tentamen och poängen med konstruktiv länkning är att läraktiviteter direkt ska leda till den kunskap och färdigheter som senare examineras (Elmgren & Henriksson 2018: 166). Men det innebär att terminologi som kursmål hindrade mig från att behandla andra kursmål på ett djupare plan och från att inkludera fler litterära verk.

Vad beträffar kursinnehållet vände jag mig mot det instrumentella i att studenterna var tvungna att lära in och använda vissa termer för att få godkänt på kursen. Detta inslag i kursplanen fungerade i själva verket som ett sätt att göra litteraturvetenskap kvantifierbar. Det är relativt enkelt att objektivt mäta hur många termer studenterna kan definiera eller använda i en text, men är ett yttrande verkligen mer avancerat ju fler teoretiska termer talaren eller skribenten använder? I en studie om narratologins roll på gymnasiets svenskkurser, refererar

Lutas till kritik av tendensen i fransk gymnasieutbildning att testa eleverna på narratologiska termer och han menar att för eleverna är ”kunskapen om terminologi mindre viktig när man undervisar om berättarteknik än insikterna om berättarteknikens komplexitet och möjligheter” (2014: 139). Det ska dock tilläggas att Lutas finner i sin undersökning att gymnasieelever klarar av att hantera komplicerade litteraturvetenskapliga teoretiska begrepp under förutsättning att det sker induktivt (2014: 141). Ett annat sätt att undvika att terminologi upplevs som tomma fraser föreslås av Siebert med flera (2016: 29). De ger ett exempel på hur lärare kan använda sig av rollspel i undervisningen för att simulera ett fall inom ett yrkesområde, i det här fallet uppsättningen av en pjäs för dramastudenter. Studenterna intog olika positioner i diskussionen beroende på vilken yrkesroll de hade fått sig tilldelade och därmed kom samtalet att efterlikna experternas sätt att interagera (2016: 29). Ämneslitteraciteten fylldes i detta exempel med innebörd och förhoppningen torde vara att studenterna kunde uppfatta termerna som nödvändiga redskap för att kunna dryfta angelägna problem inom ämnesområdet. Hur skulle en koreograf tala om den här iscensättningen? Vilka termer behöver en regissör kunna använda?

Ett annat problem var att ett moment som litteraturvetenskaplig terminologi skulle kunna leda till en förminskning av skönlitteratur som konstform, vilket kan kopplas till synen på dess roll i samhället. Martinsson nämner följande möjliga anledningar till att skönlitteratur tappat i värde inom utbildningsväsendet i Sverige: ”nya teoretiska paradigmen inom pedagogik, didaktik och litteraturvetenskap . . . den allmänna samhällsutvecklingen från 1960-talet och framåt, manifesterad bland annat i ungdomsskolans och högskolans breddade rekrytering” (2015: 175). Om skönlitteratur ses som vilken text som helst kan studenternas uppfattningar om litterär läsning påverkas negativt. Formalisering av analysmetoder inom litteraturområdet har kritiserats sedan nykritiken tog fart på 1930-talet (Rosenblatt 1995: 25). Louise M. Rosenblatt framhåller att elever bör få ägna sig åt estetisk, upplevelseorienterad läsning (1995: 33). I motsats till denna uppfattning fann jag att mina studenter snarare tvingades in i en formelartad läsart, vilket Rosenblatt kallar efferent, informationsorienterad läsning (1995: 32). Det är inte fråga om att ägna sig enbart åt det ena eller andra sättet att läsa litteratur utan elever behöver utveckla en allsidig förmåga som kan anpassas efter situationen och syftet med läsningen (Rosenblatt 1995: 259–260).

Givetvis skulle det efferenta sättet att läsa även kunna betecknas som en inskolning av studenterna i disciplinen, en del av ämneslitteraciteten, särskilt om mer strukturalistiskt grundade perspektiv betonas. Gerald Graff berättar en anekdot om hur han som collegestudent var helt främmande för vad det var han förväntades göra på litteraturlektionerna. Det var först när han fick höra att olika forskare var oense om tolkningen av slutet på *Huckleberry Finn* som han förstod syftet med litteraturvetenskaplig analys och kunde delta i klassrumsdiskussionen (Graff 2000: 43). Även om jag naturligtvis ville att studenterna skulle förstå kursmålen och uppskatta den intellektuella utmaningen att finna bevis i texten för sina tolkningar, önskade jag också att de skulle bli inspirerade av skönlitteraturens inneboende kraft och möjlighet till stimulans av empati och föreställningsförmåga (Keen 2007: 71–72). Jag var rädd att den dolda läroplanen (Broady 2007) i mitt klassrum förspråkade efferent läsning av skönlitteratur (Rosenblatt 1995: 32) och att kvaliteten i litteraturvetenskapliga analyser kunde reduceras till antalet använda termer.

## Ämneslitteracitet som socialiseringsprocess

Kursmomentet skavde även utifrån en ideologisk ståndpunkt. Jag föreställde mig att en del studenter kunde känna sig främmande i en kontext där den här typen av ämneslitteracitet framstod som krav. I enlighet med Pierre Bourdieus teori om kulturellt kapital kan ämneslitteracitet liknas vid en reproducerande process i och med att utbildning de facto fungerar som ett sorteringsverktyg av status och prestige i samhället (1986: 47–51). De studenter som har socialiserats in i det språkbruk som utmärker starkt kulturellt kapital kommer därför att premieras i högre utbildning och gynnas av systemet på olika sätt vilket leder till att status quo upprätthålls. Studier av barns språkutveckling visar att antalet ord som föräldrar yttrar till sina barn varierar från 620 till 2 150 ord/timmen beroende på samhällsklass, vilket redan under barnens första tre år befäster en ojämlik språkutveckling (Hart & Risley 1995: 132). Det är tids- och arbetskrävande att erövra kulturellt kapital och förutsätter tillräckliga ekonomiska resurser (Bourdieu 1986: 49–50). Detta innebär att ungdomars ordförråd kan variera kraftigt beroende på socioekonomiska faktorer.

Lösningen är dock inte så enkel som att universitet först ger missgynnade studentgrupper möjlighet att utöka sitt ordförråd och sedan lyckas de med sina studier. Socialt, emotionellt och identitetsmässigt riskerar studenter att drabbas av negativa konsekvenser när de tillägnar sig ett akademiskt språkbruk. Elizabeth M. Lee och Rory Kramer konstaterar att "[s]ocially mobile students face a unique pressure to acclimate to the dominant elite culture" (2013: 19). Det handlar alltså om ett slags assimileringstvång in i en annan social och kulturell krets. Lee och Kramer fann även att deras informanter upplevde en "loss of connection to family and home–community peers" som en direkt följd av sin tid på college (2013: 25). Assimileringsprocessen förutsätter att den tidigare gruppidentiteten och solidariteten med hemmiljön urholkas och kanske till och med överges. En respondent i Lees och Kramers studie gör följande uttalande om hur hon försöker motverka den här distanseringen genom att förändra sitt sätt att tala i möten med släkt och vänner: "I'm so, like, constantly checking myself when I go home, I don't want to use these big academic jargon–y words that Linden [pseudonym för ett prestigefyllt college] demands you use here, [that I] never ever knew before coming to Linden" (2013: 27). Även om inträdet i ämneslitteraciteten i den här bemärkelsen kanske är en oundviklig del av klassresan, kan upplevelsen vara en smärtsam påminnelse om att inte duga och ett underkännande av de andra typer av kulturellt kapital som studenten äger (Soria & Stebleton 2013: 140). Jag anser att denna dimension av ämneslitteracitet inte bör glömmas bort.

Med tanke på den akademisering och marknadifiering av högre utbildning som Anne-Charlotte Ek med flera (2011: 2) menar har skett, är en legitim fråga huruvida studenterna själva efterfrågar social mobilitet uppåt på samhällsstegen. För en del studenter är målet en yrkesexamen och de är då mindre intresserade av akademien som institution. Studenter positioneras likväl som konsumenter på en utbildningsmarknad på grund av politiska beslut för att stärka studenters möjlighet att jämföra kvaliteten mellan olika utbildningsprogram (Modell 2005: 538). Denna positionering har stärkts av att den minskande studenttillströmningen under senare år har lett till att lärosätena alltmer fått satsa på marknadsföring och varumärkesbyggande (Modell 2005: 545). Men vilken utbildningsnivå individen strävar efter kan också hänga samman med självförtroende och klasstillhörighet. Nicole M. Stephens med flera hävdar att "[t]he nature and content of people's selves –whether individuals identify as

‘students’ and understand school as something for ‘people like me’– will, in turn, influence whether or not a given strategy for improving academic performance will be effective” (2012: 732). Åtgärder för att göra skolsystemet mer jämlikt riskerar därför att bli uddlösa på grund av att vissa av de samverkande faktorerna inte tagits i beaktande, till exempel individens identitetskonstruktion och självbild. Konsekvenserna både på individ- och samhällsnivå visas av att både inträde till och avbrott i högre studier är generellt sett vanligare för grupper med svagare kulturellt kapital (Stephens m.fl. 2012: 726; Soria & Stebleton 2013: 142).

Med andra ord är det inte konstigt att lärosäten strävar efter mer genomgripande förändringsprocesser för att öka genomströmningen. Det ingår också i uppdraget till svenska universitet och högskolor. Redan 1992 fastställdes avsikten att öka antalet studenter i varje årskull som går vidare till högre utbildning i högskolelagen, 1 kap. 5 §: ”Högskolorna skall också aktivt främja och bredda rekryteringen till högskolan” (SFS 1992: 1434). Den här satsningen har ökat spridningen i studentpopulationen vad avser till exempel kunskapsnivå, bakgrund och studievana (Hjalmarsson m. fl. 2017: 37; Modell 2005: 544). Katerina Dodou menar dock att när ”pedagogiska utmaningar kopplade till en bredare studentrekrytering definieras som en fråga om mångkulturalitet, tolerans och självkänedom” hindras lärosäten från att fokusera på kärnuppdraget att introducera studenterna i ”vetenskapliga förhållnings- och arbetsätt” (2015: 178). Uppfattningen att det inte längre är möjligt att undervisa enligt gängse tradition skulle därmed leda till en negativ, självuppfyllande profetia. Tvärtom framhäver Jan Hjalmarsson med flera att ”det inte bara är studenterna som måste anpassa sig till de nya praktikerna. Delaktighet innebär att också akademien måste anpassa sig till studentgruppernas förutsättningar” (2017: 38). Sådana anpassningar kan bestå av att kurser designas så att de inte förutsätter att studenterna redan har tillägnat sig en viss vokabulär eller sätt att studera före kursstarten, liksom att lärare ges timmar för individuell- eller grupphandledning och att lärare förändrar sin syn på vad som är kännetecknande för framgångsrika studenter så att de har positiva förväntningar på alla studentgrupper (Thompson 2019).

## Demokratiperspektiv

Ur en demokratisk synvinkel handlar anpassning om medinflytande, vilket även det stipuleras i högskolelagen, 1 kap. 4 §: ”Studenterna skall ha rätt att utöva inflytande över utbildningen vid högskolorna” (SFS 1992: 1434). Med ett mer radikalt synsätt medför studenternas delaktighet något mer än medbestämmande om utformning och stoffval i kurser. I sin bok om frigörande pedagogik lyfter Paulo Freire (1977) fram den unga människans rätt och förmåga till *empowerment*. Genom att ta makten över sin inläring och använda sin kunskap och sina färdigheter för att till exempel motverka samhällsliga orättvisor erfar studenterna att deras egen drivkraft kan göra verklig skillnad. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv kan ämnesspråk ses som ”unique and specialized bodies of knowledge to be constructed, questioned, and embodied” (Draper & Wimmer 2015: 254). Vad avser universitetens demokratiska uppdrag vore det önskvärt att erkänna individens rätt att välja mellan att delta i konstruktionen av de språkbruk som erbjuds, att ifrågasätta eller rentav att markera sitt motstånd mot dessa sätt att tala i olika akademiska sammanhang.

Jag undrade om studenterna i min kurs upplevde att de kunde göra motstånd genom att exempelvis kritisera det språkbruk som påbjöds bland annat genom gloslistan. Kände de sig bekväma med att använda termer såsom *peripeteia*, *anthropomorphism*, *denouement*? Det är också befogat att fundera på vilka mottagare vi universitetslärare menar att studenterna ska föreställa sig i en skrivuppgift eller muntlig presentation inom kursen. I högskolelagen, 1 kap. 8 §, står det uttryckligen att studenter på grundnivån ska kunna ”utbyta kunskaper även med personer utan specialkunskaper inom området” (SFS 1992: 1434). Om jag i min undervisning så starkt fokuserar på litteraturvetenskapliga termer, särskilt de tagna ur traditionen av grekisk och fransk litteraturhistoria, har det en elitistisk underton snarare än en betoning på förmågan att kunna tala enkelt om komplicerade fenomen. Eftersom en vanlig tendens i studentarbeten är att de försöker tala/skriva komplicerat och teoretiskt till den grad att det tangerar en parodi på den akademiska diskursen anser jag att undervisningen snarare borde motverka vad som uttrycks i Esaias Tegnér’s kloka devis: ”Det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta” (1847–1851: 160).

## Material och metod

Studien är som sagt en form av aktionsforskning, även om den inte inbegriper ett samarbete mellan forskare och verksamma lärare. Aktionsforskning definieras av Davydd Greenwood och Morten Levin som ”a professional action researcher and the members of an organization, community, or network (‘stakeholders’) who are seeking to improve the participants’ situation. AR [Action Research] promotes broad participation in the research process and supports action leading to a more just, sustainable, or satisfying situation” (2007: 3). Men i den här studien sammanfaller i stället de två rollerna. Ett kännetecken för aktionsforskning som uppfylls är att undersökningen grundar sig i ett problem formulerat av någon som är verksam i professionen.

Materialet består av en kvalitativ enkätstudie som mest kan liknas vid en pilotstudie vad avser storlek och utformning. Anledningen till att jag ville göra en enkätundersökning snarare än intervjuer var för att kunna inkludera fler informanter under den tidsrymd som fanns till förfogande (Bryman 2016: 222). Nackdelen med den här metoden var att jag inte kunde be respondenterna att vidareutveckla sina svar, att de riskerade att tröttna på att svara ifall frågorna inte kändes relevanta och att antalet öppna frågor behövde begränsas då de flesta informanter föredrar att inte behöva skriva långa svar (Bryman 2016: 223–224). Enkäten besvarades av 68 studenter på grundnivå samt åtta studenter på kandidat- och magisternivå (termin 3/5). Utformningen berodde på att det var viktigt att enkäten gick fort och lätt att svara på för att så många studenter som möjligt skulle vilja delta. Dessutom var tiden för förstatminsstudenterna begränsad (ca 20 minuter vid slutet av ett lektionspass och då skulle de också fylla i en kursutvärdering). Kandidat- och magisterstudenterna besvarade enkäten digitalt och skickade mig dokumentet per mejl. Jag gav dem ingen instruktion kring användning av hjälpmedel när jag kontaktade dem så det stod dem fritt att använda internet.

Urvalet är baserat på vad Martyn Denscombe kallar en utforskande (*exploratory*) ansats vilket lämpar sig när forskningsstudien syftar till att undersöka ”relatively unexplored topics and as a route to the discovery of new ideas or theories” (2014: 33). Med tanke på att litteraturdidaktik inom engelskämnet på universitetsnivå tycks vara relativt utforskat inom en svensk kontext vad gäller litterär terminologi, ansåg jag det lämpligt att inleda med en

småskalig studie för att se vilka intressanta aspekter som skulle yppa sig. Det kan delvis betecknas som ett konsekutivt urval (Daniel 2011: 255) då alla studenter som var registrerade på grundkursen tillfrågades om deltagande i studien. Den här typen av urval innebär givetvis att resultatet inte kan betraktas som representativt för andra populationer (Denscombe 2014: 51).

Alla medverkande studenter har gett skriftligt medgivande till att medverka i studien efter att ha fått information om frivillighet, sekretess och möjlighet att när som helst avbryta deltagandet i enlighet med Vetenskapsrådets (VR) etiska regler. Genom att informera studenterna om syftet med enkäten, att resultatet skulle publiceras, att deltagande var frivilligt och möjligt att avbryta vid valfri tidpunkt har jag strävat efter att uppfylla vad VR kallar ”informerat samtycke” (2017: 29).

Anonymitetskravet har varit svårare för mig att uppfylla i så måtto att det handlar om aktionsforskning i den pedagogiska praktiken (Vetenskapsrådet 2017: 41). Enkäten fylldes i anonymt samtidigt med en skriftlig utvärdering. Det är omöjligt att härleda några enskilda svar till särskilda studenter, vilket skyddar studenternas identitet, dessutom kan inte uppgifterna betraktas som känsliga. Studenterna på kandidat- och magisternivå (termin 3/5) går ämneslärar- eller språk, kultur och kommunikationsprogrammet. Konfidentialitetskravet uppfylls inte här eftersom dessa studenter har svarat per mejl. Dokumentationskravet uppfylls genom att insamlat material enbart kommer att användas för forskningsändamål och inte spridas till tredje part (Vetenskapsrådet 2017: 42).

Förstaterminsstudenterna hade vid svarstillfället haft undervisning i litteraturvetenskap inom engelskämnet sedan kursstarten i september. Först hade de en introducerande delkurs, vilken följdes av en delkurs i poesi. Enkäten utfördes i december när de stod i begrepp att avsluta delkursen i narrativ och dramatik och veckan efter skulle de ha en muntlig tentamen på litteraturvetenskapliga termer och ingående texter. Studenterna på första terminen var antingen registrerade på ämneslärar-, administrations-, språk, kultur och kommunikationsprogrammet, eller fristående kurs. Eftersom det inte är möjligt för mig att skilja på dessa grupper inom materialet på förstaterminen då de har svarat anonymt och var i blandade grupper, har jag heller inte åtskilt mellan grupperna på termin 3/5. Rent generellt kan man konstatera att lärarstudenterna i regel utgör en tredjedel av studenterna på termin 1. Det brukar vara ungefär lika många studenter som läser de andra två programmen medan antalet fristående kursare och utbytesstudenter utgör ett tiotal totalt.

Undersökningen har genomförts på engelska och jag har rättat stavfel och språkliga brister för att minska störningen i kommunikationen med läsaren. Förstaterminsstudenterna svarade för hand vilket naturligtvis ledde till en större grad av språkliga misstag då de inte hade hjälp av stavningskontroll. Bortfallet består av 12 studenter på termin 3/5 vilket innebär en svarsfrekvens på 40 % för den gruppen. På termin 1 besvarade 68 av ca 75 registrerade studenter enkäten (svarsfrekvens 91 %).

## Enkäten

Frågorna i enkäten berörde litteraturvetenskapliga termer samt feedback på skriftliga uppgifter (se bilaga 5 och 6). Frågorna om akademiskt skrivande och feedback (fråga 9–2) behandlas inte i artikeln. Enkäten innehöll såväl frågor med fasta svarsalternativ (fråga 1–2, 5–11) som

öppna svar (fråga 3–4). Frågorna med fasta svarsalternativ hade även ett alternativ som erbjöd respondenten att skriva ett eget svar eller en kommentar. För fråga 1 kan alternativen tolkas som ledande, men tanken var att ge ett positivt, ett neutralt, samt ett negativt alternativ. Trots att detta inte är en kvantitativ studie har jag valt att utföra vissa enkla beräkningar för att kunna jämföra och visa i vilken mån olika mönster träder fram i materialet som helhet. På grund av att en del studenter har hoppat över någon fråga eller att andra har valt flera svarsalternativ blir summan inte alltid 100 i procentberäkningarna.

Vid bearbetningen av materialet uppstod en fråga om klassificering av termerna som studenterna hade nämnt. En vanlig indelning av ordtyper på engelska är den som nestorn inom ordinlärning Paul Nation lanserade 1990: "high frequency (or general service) vocabulary, subtechnical or academic vocabulary, technical vocabulary, and low frequency vocabulary" (Nation & Kyongho 1995: 35). En korpusbaserad ordlista som är vanligt förekommande inom akademisk literacy är Academic Word List (Coxhead 2000), men varken denna eller den tidigare General Service List (West 1953) innehåller specifikt litteraturvetenskapliga termer. Det finns dock många internetbaserade listor av sådana termer.<sup>2</sup> Den här typen av ordlistor ingår också i en del handböcker för engelsk litteraturvetenskap på universitetsnivå, vilket det gjorde i den handbok som användes på den kurs där jag undervisade: *Reading and Writing about Literature: A Portable Guide* (2017) av Janet E. Gardner och Johanna Diaz. Deras lista över terminologi omfattar ett 270-tal poster och den gloslista som jag ställde samman till studenterna var mestadels tagen direkt från handboken (2017: 185–208; se bilaga 2).

I det här fallet valde jag att inte utgå från teoretiska klassificeringar eftersom mitt övergripande syfte var att göra studenternas röster hörda. Därför återkom jag till förstatertminsstudenterna och magisterstudenterna i april 2018 för att be tre mindre grupper av dem som deltagit i studien (fem respektive fyra andraterminsstudenter och fem masterstudenter) att dela upp termerna i grundläggande och avancerade termer. Det är termerna från termin 1 som har använts för detta syfte och studenterna sorterade termerna på lappar i två kuvert märkta *basic* och *advanced*.

## Analys

Här kommer jag att diskutera vilka termer studenterna nämner, hur de förklarar olika termer samt deras uppfattningar om terminologi.

### Terminologi som studenterna valde att räkna upp

Med tanke på kursmålet ville jag se vilka termer som studenterna skulle nämna (fråga 3: If you can remember, please list some of the literary terms that you learned in the courses in literature), även om ordinlärning inte bör reduceras till en ytlig uppräknings utan snarare innefattande både förmåga till definition och användning i tal och skrift. För att ge läsaren tillgång till respondenternas svar listar jag i tabell 1 termerna i fallande ordning baserat på hur många enskilda studenter som har nämnt termen i fråga.

---

<sup>2</sup> Se t.ex. <https://literaryterms.net/>; <https://literarydevices.net/>; [http://web.cn.edu/kwheeler/lit\\_terms.html](http://web.cn.edu/kwheeler/lit_terms.html); <https://www.litcharts.com/literary-devices-and-terms>. Nedladdade 2018-12-15.

Tabell 1. Fråga 3: Litteraturvetenskapliga termer, studenter på termin 1

Antal studenter som nämner termen	Termer
24	plot
18	characterization
18	narrative, narrator
10	catharsis
10	homo/heterodiegetic narrator
9	protagonist
8	mind style, act, setting
6	black comedy/comedy
5	focalization, diction, denouement, hamartia, playwright
4	story, soliloquy
3	style, antagonist, anagnorisis, peripeteia, theme, hero/heroine, 4 <sup>th</sup> wall
2	character, climax, diegesis, round/flat character, tragedy, anthropomorphism, personification, allusions, Marxist criticism, comic relief, aside, dramatic monologue, direct/indirect discourse, rising/ falling action
1	allegory, analepsis, analogy, Aristotelian unity, blocking, catastrophe, foreshadowing, homonyms, imagery, melody, metaphor, mimesis, poetry, proscenium arch, prop, set, spectacle, stage, upstage

Som synes i tabellen är det verkligen en stor mängd termer som totalt sett nämns av förstaterminsstudenterna, vilket förmodligen är en följd av att de nästföljande vecka skulle ha muntlig tentamen på just terminologi. Oavsett orsaken kan det vara intressant att notera vilka termer som flest studenter räknar upp. De tre termer som toppar listan vad gäller frekvens kommer från delkursen i narrativ, medan den fjärde termen hör till dramatik. Sedan följer sex termer från narratologi och två från dramatik. På nionde plats i listan (termer som nämns av fem studenter) är det en term från narratologi och fyra från dramatik. Det tycks alltså som att det finns en svag tendens att studenterna har lättare att komma ihåg termer från narrativedelen av kursen, vilket är intressant med tanke på att de inte fick någon ordlista för de termerna.

Utifrån den klassificering av termerna som studenterna fick genomföra är de första tre på listan grundläggande termer: *plot*, *characterization* och *narrative*. Men på en delad fjärdeplats kommer *catharsis* och *homodiegetic/heterodiegetic narrator*, vilka en del av studenterna betecknar som avancerade termer.<sup>3</sup> För förstaterminsstudenterna kommer den grundläggande termen *protagonist* på femte plats, men en annan grundläggande term, *character*, kommer intressant nog först på tolfte plats. *Character* skulle många säkert uppfatta som en allmän term och inte en litteraturvetenskaplig sådan. I en litteraturvetenskaplig analys är det dock viktigt att konsekvent använda *character* när romanfigurerna åsyftas för att visa en medvetenhet om att det handlar om fiktiva konstruktioner och inte verkliga personer.

<sup>3</sup> En studentgrupp betecknar *homodiegetic/heterodiegetic narrator* som avancerade termer och två studentgrupper placerar de termerna i den grundläggande kategorin.



Bland de termer som enbart nämns av förstaterminsstudenterna finns dels narratologiska begrepp såsom: *plot*, *characterization*, *mindstyle*, *homodiegetic and heterodiegetic narrator*, dels dramaturgiska termer såsom: *diction*, *upstage*, *blocking*, *fourth wall*, *proscenium arch*, och *melody*. Kandidat- och magisterstudenterna nämner dock vissa begrepp som förbisågs av förstaterminsstudenterna. Det är främst termer för akademiskt skrivande som studenterna säkert stött på i arbetet med självständiga arbeten: *coherence*, *ellipsis*, *rhetorical question* och *scope*, men också sådana som hör till den teoretiska sfären av litteraturvetenskap: *contextualized reading*, *gender*, *narratology*, *critical race theory*, *archetype* och *defamiliarization*. Respondenterna på termin 3/5 nämner också termer som rör poesi i högre grad: *rhyme*, *couplet*, *limerick* och *stanza*. Att förstaterminsstudenterna inte nämnde poesitermer kan bero på att delkursen i poesi hade avslutats tidigare under terminen, vilket kan gjort dem mindre benägna att tro att dessa termer efterfrågades i slutet av kursen i narrativ och dramatik. I materialet från termin 1 är det två studenter som nämner en teoretisk term och intressant nog är det samma term: *Marxist criticism*.

I det material som förstaterminsstudenterna hade tillgång till (gloslistan och bildpresentationer publicerade på lärplattformen) ingick ett nittiototal termer. Av dessa var det drygt tjugo termer som inte nämndes av någon student: *subplot*, *dialogue*, *satire*, *stage directions*, *director*, *naturalistic acting*, *downstage*, *elements of drama*, *exposition*, *subtext*, *in medias res*, *prolepsis (flashforward)*, *focaliser*, *omniscient narrator/zero focalisation*, *limited omniscient*, *internal focalisation*, *external focalisation*, *free indirect discourse*, *villain*, *sympathetic/unsympathetic character*, *storyworld/milieu*, *mood*, *symbol*, *simile*. Ungefär hälften av dessa är från gloslistan för dramatik och hälften från bildpresentationerna för narrativdelen av kursen. För dramatik rör flera av de förbigångna termerna teaterproduktion och det är förståeligt om studenterna uppfattar dessa som mer perifera eftersom de läste en pjäs utan att se den framförd på scenen. Att dramaturgiska och teater tekniska termer upplevdes som onödiga uttrycktes också av en student i en kommentar till den här frågan. Från narrativdelen är det en övervikt av narratologiska termer som inte nämns av någon student vilket skulle kunna bero på att terminologi är ett särskilt problematiskt område inom den här teoribildningen, bland annat därför att forskarna har lanserat olika begrepp för samma fenomen. När några av studenterna senare ombads kategorisera begreppen efter svårighetsgrad hamnar dock flera narratologiska begrepp i den grundläggande kategorin så anledningen till att de inte nämns är kanske inte att studenterna tyckte att de var svåra att lära sig. Ytterligare en aspekt på svårighetsgraden kan hänga samman med att de grekiska termerna är s.k. kognater (Brenders m. fl. 2011: 383–384), det vill säga de används på svenska också, dock med något annorlunda stavning. Studenterna kan ha kommit i kontakt med dessa kognater i sina svenskstudier under högstadiet/gymnasiet eller utanför skolan.

I svaren från studenterna på kandidat- eller magisternivån (termin 3/5) var det möjligt att inventera vilka termer som nämndes efter att en längre tid förlupit sedan terminologin lärdes in, då de har tagit kurser i sitt andra ämne eller i sin programriktning efter studierna i engelska. Än en gång bör påpekas att dessa studenter besvarade enkäten per mejl och därmed hade tillgång till hjälpmedel.

Tabell 2. Fråga 3: Litteraturvetenskapliga termer, studenter på termin 3/5

Antal studenter som nämner termen	Termer
7	narrative, narrator, narration, unreliable narrator
4	protagonist
3	antagonist
2	allegory, catharsis, ellipsis, genre, imagery, scope, stanza
1	alliteration, analepsis, archetype, Bildungsroman, canon, character, climax, coherence, comedy, contextualized reading, couplet, critical race theory, defamiliarization, direct discourse/ indirect discourse/ free indirect discourse, drama, duality, epiphany, flashback/ flash forward, focalization, gender, hamartia, iambic pentameter, irony, limerick, lyric, metonymy, metaphor, onomatopoeia, narratology, peripeteia, prolepsis, rhyme, rhythm, run-on sentence, sarcasm, satire, setting, story, the dramaturgical curve of literature, theme

Det är fler termer som endast nämndes av en enstaka student i tabell 2. Det var också stor skillnad i ambitionsnivå då en av studenterna nämnde 32 termer, flera nämnde sju termer och den som nämnde minst antal listade fem termer. Förstaterminsstudenterna nämnde totalt 68 av de 92 olika termer som fanns i undervisningsmaterialet medan kandidat- eller magisterstudenterna nämnde 55 olika termer.

Huruvida respondenterna ansåg att en term var grundläggande eller avancerad kan även betecknas som del av deras uppfattning om termen i fråga. Det var nio termer som alla tillfrågade studenter grupperade som avancerade: *literary universal*, *mimesis*, *denouement*, *proscenium arch*, *hamartia*, *anagnorisis*, *anthropomorphism*, *Aristotelian unity*, *allusions*. Av dessa är sju från gloslistan för dramatik, en är en fransk term, en har latinskt ursprung och fem har grekiskt ursprung. Ett väntat resultat för uppdelningen i avancerade och grundläggande facktermer var att det i regel var grekiska (*analepsis*, *diegesis*, *anagnorisis*, *hamartia*, *mimesis*) eller franska facktermer (*denouement*) som genomgående kategoriserades av studentgrupperna som avancerade, trots att de från latin och grekiska alltså är kognater. Detta kan bero på att betydelsen härrör från teoretiska, filosofiska eller psykologiska resonemang. Några termer kategoriserade magisterstudenterna som grundläggande medan andraterminsstudenterna tyckte att de var avancerade, vilket skulle kunna antyda att magisterstudenterna nu har internaliserat kunskapen. Det gäller följande ord: *foreshadowing*, *homo/heterodiegetic narrator*, *blocking*, *homonyms*, *personification*, *catastrophe*, *4th wall*, *melody*, *soliloquy*, *peripeteia*, *catharsis*, *diegesis*, *abstract reader*, *analogy*, *analepsis*, *allegory*, *spectacle*. I den här kategoriseringen återfinns fyra termer som enbart gäller narrativ, en enbart för poesi och sju enbart för dramatik. Övriga kan användas både för narrativ och poesi. Ur ett lärarperspektiv hade jag inte förväntat mig att termer som *homo/heterodiegetic narrator*, *blocking*, *soliloquy*, *peripeteia*, *catharsis*, *diegesis*, *analepsis* skulle betraktas som grundläggande, vilket visar på vikten av att studenterna själva fick klassificera termerna.

En del av förstaterminsstudenter hade svårt att definiera flera av termerna när de fyra månader senare skulle klassificera dem i grundläggande och avancerade termer, vilket tyder på att dessa inte lagrats i långtidsminnet (Hultén 2010) utan varit föremål för en instrumentell

inlärnin g inför tentamen och sedan glömts bort. Detta kunde noteras eftersom jag var närvarande när de gjorde uppdelningen.

Ett oväntat resultat var att kriteriet de använde när de gjorde uppdelningen inte var ifall de själva kunde termen utan i stället lyftes sådana aspekter fram som hur komplicerad facktermen var att förstå eller förklara. En student föreslog att en term skulle kunna betecknas som grundläggande om folk i allmänhet känner till den och det höll de andra studenterna i den gruppen med om. Vissa termer orsakade diskussion om vilken klassificering som skulle göras och då försökte studenterna antingen övertala varandra eller lät den som var mest kunnig i terminologi avgöra. Ibland avgjorde helt enkelt den student som sorterade lapparna.

### **Terminologi som studenterna förklarade**

Som tidigare nämnts är det skillnad mellan att på ett ytligt plan lära in en lista av ord och att på ett djupare plan förstå vad begreppen innebär. För att komma åt huruvida studenterna hade förstått olika termer som de hade räknat upp ville jag att de skulle välja en av de listade termerna och beskriva effekten av den termen på läsaren. Något förenklat beskriver litteraturvetenskapliga termer ofta litterära grepp (till exempel bildspråk och personskildring) som författaren använder för att åstadkomma olika effekter i sin text. Termerna kan också vara av teoretisk art för att beskriva narratologiska företeelser och strukturer i den litterära texten såsom berättarteknik och kronologi. Med andra ord var avsikten att de skulle ange hur det litterära greppet i fråga eventuellt kan påverka läsaren när det används i en skönlitterär text (fråga 4). Nu var det inte den verkliga läsaren som jag åsyftade i frågan utan den som Wolfgang Iser kallar *den implicita läsaren* (1974), vilken är den hypotetiska adressat till texten som kan utläsas ur fiktionen. Litteraturvetare använder gärna detta begrepp för att hålla sig på en abstrakt nivå där fiktionen som konstruktion upprätthålls och därmed undvika att samtalet leder till spekulationer kring författarens eventuella intentioner eller verkliga läsa res individuella reaktioner. Jag ville veta ifall studenterna skulle göra kopplingen mellan författarens val av olika litterära grepp och den effekt på den implicita läsaren som detta grepp kan ha. Alla förklaringar som studenterna gav återges i tabell 3 nedan.

Det måste tillstå s att de termer som studenterna valde att förklara bör ha varit sådana som de tyckte att de behärskade så svaren avslöjar föga om deras allmänna förståelse av terminologin. Resultat från Christina Dobbs med fleras studie, i vilken gymnasieelevers förståelse av texter i läroböcker i samhällskunskap diskuteras, visar dock att "students were fairly successful at properly defining discipline-specific terms and were doing reasonably well with other discipline-oriented items" (2016: 135). Så det behöver inte enbart bero på den nära förestående tentamen. Det bör noteras att fyra av de totalt 22 olika termerna som förklaras har majoriteten av studentgrupperna klassificerat som avancerade: *denouement*, *catharsis*, *peripeteia*, *anagnorisis*. En felmarginal ligger i den låga svarsfrekvensen för just den här frågan. Mindre än hälften av förstaterminsstudenter valde att besvara frågan, vilket kan bero på att det upplevdes som arbetskrävande att behöva skriva så mycket för hand i en enkät. Andra orsaker kan vara tidsbrist, svårighet att förstå frågan eller osäkerhet på innebörden. Av de åtta studenterna på termin 3/5 var det dock bara en student som inte skrev någon förklaring och de fyllde också i enkäten digitalt. Den vanligaste termen i materialet, *character*, lyser med sin frånvaro i svaren, men den närbesläktade termen *characterization* är samtidigt den flest studenter har valt att förklara. Termerna *protagonist* och *mindstyle* är också populära med tre

studenter vardera och även dessa termer tangerar personskildringens effekt på den implicita läsaren.

### Kategorisering av studenternas förståelse av terminologi

Vad beträffar innebörden av de litterära termerna, visar materialet att de flesta av studenterna som svarade på frågan om effekten på läsaren verkar ha en uppfattning om det litterära grepp de har valt. I nedanstående svar (se tabell 3 och 4) fokuserar studenterna tydligt på litteraturvetenskapen som ämnesspråkligt område. Då frågan gick att tolka på olika sätt har jag kategoriserat studenternas förklaringar i följande tre grupper: effekt på läsaren av en skönlitterär text, analysredskap och elitistiskt/utestängande uttryck.

Tabell 3. Fråga 4: Kategorier av utsagor om effekten på läsaren (termin 1)

Effekt på läsaren av en skönlitterär text (21 utsagor)	Analysredskap (12 utsagor)	Elitistiskt/utestängande uttryck (5 utsagor)
<i>characterization</i> Bringing the character to life. Allowing the reader to recognize some of the reasons as to why the character behaves as he/she does.	<i>characterization</i> to analyze character of people	<i>heterodiegetic</i> fancy word for all knowing character
<i>characterization</i> It can make the reader relate to a certain character	<i>characterization</i> understand the text better	<i>anagnorisis</i> Greek words make you more confused than you were before
<i>characterization</i> As a reader we get a better understanding and feel connected to the character	<i>characterization</i> can see in depth how the character is effected throughout the plot	
<i>protagonist</i> empathy	<i>protagonist</i> doesn't have to be the good guy	
<i>protagonist</i> The reader gets an idea of who the main character is.	<i>mindstyle</i> understand the author	
<i>mindstyle</i> gives a more in-depth insight for the character and creates understanding for their actions.	<i>mindstyle</i> the point of view of the character	
<i>mindstyle</i> the effect it has on the reader.	<i>denouement</i> It eases up and puts everything into order. Delivers an ending that is left open or satisfying.	
<i>peripeteia</i> A heightening of tension, will the hero recover from the setback?	<i>climax</i> may open up a deeper understanding of the book's plot	
<i>peripeteia</i> An increased feeling of either empathy with a character they relate too or one of ((xxx)) with a character they dislike	<i>Setting</i> is both the time-period but also the environment	

<p><i>denouement</i> The reader will have an idea about the end</p>	<p><i>point of view</i> It makes it clear to readers how a story is told</p>	
<p><i>denouement</i> It helps the reader digest the events.</p>	<p><i>foreshadowing</i> gives a hint of what is yet to come. Also, gives a hint of the genre if that is not told.</p>	
<p><i>catharsis</i> displays the intense effect in a clear and understandable way</p>	<p><i>diction</i> helps the reader focus on different characters' language and what it says about the character</p>	
<p><i>catastrophe</i> Awakens otherwise concealed, dark emotions</p>	<p><i>4<sup>th</sup> wall</i> Movie- or TV-based</p>	
<p><i>climax</i> makes the reader want to keep reading</p>	<p><i>focalization</i> If you do not know what it means, you will at least think it is something about focus</p>	
<p><i>metaphor</i> gets the reader to think for themselves</p>		
<p><i>setting</i> it helps the reader understand the context of the story and visualize.</p>		
<p><i>imagery</i> gives the reader a chance to interpret the story in a unique way</p>		
<p><i>antagonist</i> irritation</p>		
<p><i>symbolism</i> urges the reader to read between the lines</p>		
<p><i>comic relief</i> Gives the reader a moment to "calm down"</p>		
<p><i>story</i> If it's a good story the reader will get much more into the book</p>		

Tabell 4. Fråga 4: Kategorier av utsagor om effekten på läsaren (termin 3/5)

Effekt på läsaren (4 utsagor)	Analysredskap (2 utsagor)	Elitistiskt/utestängande uttryck (2 utsagor)
<i>protagonist</i> You have a main character to follow and like or not like in a book or a short text. You have someone to identify with or not but you can look at the good side of the plot.	<i>duality</i> As soon as the readers know what 'duality' means when reading literature, the text they read becomes more interpretable. For example, the readers can see differences between characters, places, objects and so on. Also, with the help of this term and all the other ones, the reader can analyse a text better.	<i>antagonist</i> . . . Furthermore, it is one of those words that makes you sound smart
<i>in medias res</i> Interest and excitement	<i>gender</i> . . . the reader becomes more aware of gender structures and issues	<i>metaphor</i> If they can identify the metaphor so to say.
<i>alliteration</i> Personally I felt sentences that contained alliteration made me remember them better, they made a different impression		
<i>metaphor</i> If used correctly and it fits nicely into the text, the reader might recognize the situation		
<i>antagonist</i> The word itself sounds evil and the reader will therefor also think that the character is evil by just hearing the word.		

Tabellerna visar att de flesta studentutsagor handlar om effekten på den implicita läsaren, hur denna påverkas av det litterära greppet när det används av författaren, vilket var avsikten med frågan. Många studenter kommenterar hur personskildringen stärker läsarens identifikationsförmåga vilket är tydligt i följande påståenden: "Bringing the character to life. Allowing the reader to recognize some of the reasons as to why the character behaves as he/she does", "It can make the reader relate to a certain character", "As a reader we get a better understanding and feel connected to the character", "empathy" och "You have a main character to follow and like or not like in a book or a short text. You have someone to identify with or not but you can look at the good side of the plot." Den amerikanska forskaren i kognitiv poetik, Suzanne Keen, konstaterar i monografin *Empathy and the Novel* att "the very fictionality of novels predisposes readers to empathize with characters" (2007: 4). Studenterna har alltså identifierat en reaktion på romanläsning som enligt Keen finns inbyggd i fiktionen. Att studenterna fokuserar på läsarens upplevelse skulle också kunna tyda på att de har tagit till sig

det sätt att se på läsning som förespråkas inom reader response (Rosenblatt 1978; 1995) och som fått genomslag i undervisning på lägre stadier i Sverige genom den brittiske författaren Aidan Chambers populära bok *Tell Me: Children, Reading and Talk* (1996).

Vad beträffar terminologi som analysredskap förväntade jag mig att förstaterminsstudenterna skulle uppfatta att termerna var viktiga med tanke på att dessa skulle tenteras muntligt och användas i den skriftliga examinationsuppgiften och därmed i två fall kunde påverka deras chanser till godkänt betyg på kursen. Denna uppfattning stärks av formuleringar i uppgiftsinstruktionen och betygskriterierna (se bilaga 3 och 4). Följande studentkommentarer indikerar att det finns en medvetenhet om nyttan med terminologin för att kunna utföra de moment som förväntas inom ämneslitteraciteten: ”to analyze character of people”, ”understand the text better”, ”may open up a deeper understanding of the book’s plot”, ”helps the reader focus on different characters’ language and what it says about the character” och ”As soon as the readers know what ‘duality’ means when reading literature, the text they read becomes more interpretable. For example, the readers can see differences between characters, places, objects and so on. Also, with the help of this term and all the other ones, the reader can analyse a text better.” De här studenterna formulerar tydligt termernas funktion som analysredskap vilket illustrerar ett av syftena med litteraturvetenskapens ämneslitteracitet.

Cynthia Shanahan efterlyser denna förmåga när hon skriver: ”Students, then, need to learn how to engage in practices that will help them solve specific problems with disciplinary texts” (2013: 94). Eftersom mina informanter påtalar att termerna är nödvändiga för att kunna utföra de uppgifter som ingår inom ämnesområdet skulle de teoretiska begreppen kunna ses som en stödstruktur som hjälper dem att identifiera passager i den litterära texten som kan behandlas i analysen. Att teorin fungerar på detta sätt uttrycks av studenten som skriver om genus: ”... the reader becomes more aware of gender structures and issues.” Teorin möjliggör en annan typ av läsning än den identifikatoriska, genom att studenten kan undersöka hur genusfrågor gestaltas i texten med kritisk distans. När studenterna förmår definiera de litteraturvetenskapliga termerna träder de in i ämneslitteraciteten genom att de blir kapabla att uttala sig om skönlitteraturens funktion och struktur, vilket blir tydligt i följande studentutsagor: ”It eases up and puts everything into order. Delivers an ending that is left open or satisfiable;” ”It makes it clear to readers how a story is told” och ”gives a hint of the genre if that is not told.” Studenternas röster ger här uttryck för ett annat sätt att se på litteratur än den vardagliga där läsning ofta ses som underhållning eller tidsfördriv. Här framkommer att ämneslitteraciteten upplevs som positiv av flera respondenter.

En annan slutsats av materialet är att ämnesspråkets signalfunktion för talarens kulturella kapital tycks uppenbar för några av studenterna (jfr Bourdieu 1986: 47). Två olika studenter konstaterar självmant i sina svar att användandet av termen har en statushöjande effekt: ”fancy word for all knowing narrator” och ”it is one of those words that makes you sound smart.” Två andra studenter kommenterar likaledes oombett vad som skulle kunna tolkas som en utestängande effekt: ”Greek words make you more confused than you were before” och ”If they can identify the metaphor so to say.” Underförstått i dessa kommentarer är tesen att ett visst sätt att tala eller skriva fungerar som kulturellt kapital. Funktionen skulle kunna vara att språket blir ett sorteringsinstrument som stänger ute de människor som inte har socialiserats in i diskursgemenskapen. Draget till sin spets innebär detta enligt Bourdieu att det kulturella kapitalet kan fungera som ett vapen i klasskampen: ”the agents wield strengths and obtain

profits proportionate to their mastery of this objectified [cultural] capital” (1986: 50). Även om signalfunktionen för kulturellt kapital endast uttrycktes av ett fåtal studenter i undersökningen anser jag att det är ett intressant resultat just därför att den inte efterfrågades i klartext.

Som studenternas utsagor visar kan ämneslitteraciteten behöva problematiseras. Tillhörighet med en viss ämnesspråklig gemenskap markeras när man använder litteraturvetenskapliga termer. Samtidigt kan människor i omgivningen känna sig okunniga eller utanför. En ytterligare tolkning av dessa kommentarer kan vara att informanterna inte identifierar sig som medlemmar av disciplinen. Som utomstående ser de litteraturvetenskapliga termer som uttryck för ämneslitteracitet i det avseendet att de tydligt skiljer sig från vardagligt språkbruk.

### **Attityder till terminologi**

Det uppenbara sättet att göra studenternas röster hörda i studien var givetvis att direkt fråga dem hur de såg på ämnesspråk i form av litteraturvetenskapliga termer (enkätfråga 1, 5, 6, 7 och 8). Fråga 1 (What is your opinion of literary terminology?) undersöker studenternas uppfattningar och de flesta tycks ense om att terminologi är ett användbart redskap för att analysera litteratur, 39 studenter (57 %) på termin 1 valde det svarsalternativet. 27 studenter (40 %) valde det neutrala svarsalternativet, att det kan vara användbart om man är intresserad av litteratur och en student uttryckte en negativ attityd. I kommentarerna framträder en något mer nyanserad bild. En student menade att det är fullt möjligt att skriva analyser utan att använda termerna. En annan kommentar var att man inte måste använda termerna men att det är tids- och utrymmesbesparande att göra det. Det kan också bero på vem läsaren är. Endast om läsaren kan förväntas känna till termerna är det lämpligt att använda dem. Termerna ska heller inte användas för sakens egen skull utan bara om det passar i texten. Vikten av att enbart använda termerna med människor som också känner till dem, att termer är nyttiga redskap och att termerna redan hade lärts in framkom också i kommentarerna. På kandidat/magisternivån (termin 3/5) svarade sju studenter på fråga 1 (What is your opinion of literary terminology?) att terminologi är ett användbart redskap för att analysera litteratur. En student valde både det positiva och det negativa alternativet, men ingen lämnade en kommentar.

När det gäller frågan om studenterna trodde att de skulle använda termerna de lärt sig i framtiden svarade 28 (43 %) av förstaterminsstudenterna att de kommer att få användning av termerna i framtiden, 33 studenter (51 %) trodde att de kanske skulle göra det, nio (13 %) studenter trodde inte att de skulle få användning av litteraturvetenskapliga termer (fråga 5). I de här svaren finns en större spridning: mindre än hälften av studenterna är positiva, mer än hälften är osäkra och drygt en tiondel är negativa. Nyttan av termerna tycks mer oklar för studenterna när det gäller kopplingen till framtida yrkesutövning, såvida de inte tänker sig en framtid såsom författare eller lärare.

På termin 3/5 svarade fem av studenterna att de kommer att få användning av termerna i framtiden men tre respondenter var osäkra. I kommentarerna syns en tydlig koppling till yrkesverksamhet då ett par av lärarstudenterna nämnde att de kommer att få användning av terminologin i sin undervisning. Majoriteten av studenterna på termin 3/5 var positiva eller osäkra och ingen var negativ till skillnad från förstaterminsstudenterna.

För att ta reda på ifall studenterna stött på termerna utanför akademien undrade jag om de hade träffat på termerna i sitt privatliv (fråga 6). Av förstaterminsstudenterna svarade 42



studenter ja (65 %), 12 studenter: vet ej (19 %), nio studenter: nej (14 %) och en student: inget av alternativen (2 %). Eftersom en majoritet av studenterna kände igen termerna från andra sammanhang kan det tänkas att de redan till stor del behärskade ämnesspråket. Det kan dock gälla andra betydelser av termerna än de litteraturvetenskapliga och då faller kunskapen inte in under det ämnesspråk som diskuteras i den här studien. Visserligen kan det upplevas som relevant att lära sig termer om man känner till att de används mer generellt i samhället, men det indikerar också att termerna inom litteraturvetenskap inte enbart är ämnesspecifika.

Vad gäller ifall studenterna tyckte att det var nödvändigt med litteraturvetenskapliga termer vid skrivande av självständiga arbeten (fråga 7), svarade 52 av förstaterminsstudenterna (80 %): ja, fem studenter (8 %) svarade: vet ej, sju studenter (11 %) svarade: nej och två studenter (3 %): inget av alternativen. Sju av åtta studenter på termin 3/5 svarade att termer behövs i litteraturvetenskapliga analyser (fråga 7). Den student som svarade att hen inte visste om det är nödvändigt kommenterade att det beror på vad man analyserar i den litterära texten. Det är tänkbart att de mer allmänna litteraturvetenskapliga termerna mest förknippas med ämneslitteracitet under den första terminen då det stoffet ska examineras och fokus ligger på närläsning och allmän narratologi. Under senare terminer skiftar fokus mot det teoretiska ramverk som varje student väljer individuellt för sin analys i det självständiga arbetet, vilket har sina centrala begrepp och då är det kanske de termerna som framträder som ämneslitteracitet i stället.

Sammanfattningsvis visar resultaten från enkäten att de flesta studenter tycker att litteraturvetenskapliga termer utgör en del av ämnesspråket. En klar majoritet av kandidat- och magisterstudenterna uppger att terminologin fungerar som nödvändiga redskap och likaså mer än hälften av förstaterminsstudenterna. Begreppens användbarhet vid akademiskt skrivande är det snarare förstaterminsstudenterna som är övertygade om, medan en knapp majoritet av studenterna på termin 3/5 håller med. En anledning till att de vill tillägna sig litteraturvetenskaplig terminologi kan vara att de ser det som ett delmoment på vägen för att kunna lyckas med sitt akademiska skrivande. Härigenom kan de röra sig från ett vardagligt sätt att tala om litteratur till en vetenskaplig och analyserande ansats. Att erövra konsten av akademiskt skrivande är en process som kan ta flera år att bemästra (Cumming 2006: 161). Att det rör sig om en långsam utveckling ger dock en möjlighet för universitet att kompensera för tidigare brister i socialisationsprocessen genom till exempel generös timtilldelning åt handledare samt skrifvarverkstäder i bibliotekens regi.

Bilden av ämnesspråk som sorteringsverktyg (Bourdieu 1986: 47–51) lyser i stort sett med sin frånvaro i den del av materialet som handlar om studenternas uppfattningar. Två studenter noterade dock vikten av mottagaranpassning vid användning av terminologi. Först i samband med deras föreställningar om termer rent allmänt i frågan om vad de ansåg om litteraturvetenskapliga termer: “But, the person you are talking to or who is reading needs to know what the terms means to understand, and some of them is quite hard to guess what they could mean.” Och sedan i samband med nyttan av termer vid författandet av skriftliga uppgifter: “Depends on the intended audience and if they are familiar with the terms.” Det förhållningssätt som dessa kommentarer uppvisar verkar mer spegla en omsorg om andra deltagare i samtalet eller läsare av studentens text än den rädsla att verka högfärdig som respondenten i Lees och Kramers studie gav uttryck för (2013: 27). Vissa informanter uppvisar alltså en medvetenhet om att språkbruket kan ha en utestängande effekt.

## Avslutning

Syftet med den här studien var att låta studenternas röster komma fram i det didaktiska samtalet om ett undervisningsmoment på en delkurs i litteraturvetenskap inom engelskämnet. Jag har undersökt vilka litteraturvetenskapliga termer som studenterna räknade upp, hur de förklarade några av termerna och vilka uppfattningar om terminologi de hade. En tolkning av resultatet är att studenterna åtminstone i någon mån såg sig som deltagare i ämneslitteraciteten. Studenterna nämnde en mängd termer som behövs för att kunna tala och skriva som en litteraturvetare. Ett förvånande resultat är att termen *character* endast nämns av två studenter på termin 1 och av en student på termin 3/5. En förklaring kan vara att det är en så pass grundläggande term att studenterna kanske inte kom att tänka på den. Den imponerande variationen av termer som listades kan tolkas som att studenterna anser att det är viktigt att lära sig termerna. Dessutom gav ungefär hälften av studenterna uttryck för ämnesspråklig kompetens genom att förklara vad ett begrepp innebär när det används, till exempel i en litterär text. Flertalet av förklaringarna handlade om läsarens förmåga till identifikation eller att termer kan användas som analysredskap. Ett mindre framträdande resultat var att ämnesspråkets funktion som indikator på kulturellt kapital visades i att ett par studenter spontant kommenterade att i synnerhet de grekiska och franska termerna fungerar som högstatusmarkörer eller kan ha en utestängande effekt. Vad avser studenternas uppfattningar tycks de flesta ändå vara överens om nyttan med termerna.

Resultatet av studien bör naturligtvis betraktas med försiktighet. Med tanke på att förstaterminsstudenterna listade vilka termer de hade lärt sig veckan före en tentamen på detta innehåll är det förståeligt ifall de hade memorerat en stor mängd vid det tillfället. Kandidat- och magisterstudenterna (termin 3/5) besvarade enkäten via mejl vilket innebär att de kunde använda hjälpmedel för att hitta termer och definitioner.

För att minska effekten av problematiska aspekter inom ämneslitteraciteten föreslår jag att ämnesspråk medvetet skulle kunna presenteras på ett sådant sätt för nya studenter att utestängningsmekanismen minskar och att de i stället känner sig välkomnade in i ämneslitteraciteten. Ur ett demokratiperspektiv och med tanke på satsningar på breddad rekrytering skulle universitetslärare kunna sträva efter att designa kurser där studenterna ges rikliga tillfällen att utveckla de färdigheter som ska examineras genom inkluderande undervisningsmetoder. I rollspel eller vid diskussioner av fallstudier kan risken att ämnesspråket får en utestängande effekt eventuellt minska eftersom det blir tillåtet att pröva och använda olika röster genom det aktiva deltagandet i ämneslitteraciteten. I en sådan lärandesituation är det klart uttalat att studenterna har lov att experimentera med nya språkbruk och att syftet inte är att uppvisa tidigare erövrade kunskaper.

Ett sätt att didaktiskt problematisera momentet terminologi skulle kunna vara att tillsammans med studenterna kritiskt granska vetenskapliga artiklar utifrån inriktning och användning av termer. Studenterna kunde undersöka ifall termerna används som redskap för att åskådliggöra författarens bruk av olika litterära grepp, textens intrikata struktur eller för att diskutera litteraturens effekt på den implicita läsaren. De kunde också analysera om terminologi huvudsakligen används i de inledande avsnitten för att signalera teoretisk hemvist eller om det snarare är ett fokus på applicering av teori i analysen.

Också från en ekonomisk synvinkel, i tider av vikande studentpopulationer, kan sättet som studenter introduceras till ämnesspråk i synnerhet och universitetsstudier i allmänhet vara ett område som är värt att undersöka vidare. Går det att avdramatisera ämneslitteracitetens komplexitet och synliggöra dess text- och talstrategier så att studenterna stegvis kan närma sig sättet att tala om ämnet på expertvis, vilket skulle underlätta insocialiseringen i akademiska studier? Om ämneslitteracitet dessutom tydligt framställs som en uppsättning nyttiga redskap som gagnar studentens förmåga att utföra viktiga uppgifter utan implikationen att det nya språkbruket måste ersättas eller trängas bort andra sätt att tala, kunde socialiseringsprocessen underlättas ytterligare.

Ytterligare ett uppslag för framtida forskning vore att studera i vilken grad litteraturvetenskapliga termer verkligen fungerar som analytiska verktyg i studenttexter på olika nivåer i utbildningssystemet och inte som pliktskyldiga inflikningar för sakens egen skull. Även olika sätt som universitetslärare arbetar med att utforma utvecklingsgången till ämneslitteracitet för sina studenter vore spännande att undersöka närmare.

## Referenser

- Angelo, Thomas A. & Cross, Patricia K. (1993), *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. 2:a uppl. San Francisco: Jossey-Bass, a Wiley Imprint.
- Bergh Nestlog, Eva (2019), ”Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter”, *HumaNetten* 42: 9-30.
- Bourdieu, Pierre (1986), “The Forms of Capital”, i John G. Richardson (red) *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. Westport: Greenwood Press, s. 241–258. <https://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Bourdieu-Forms-of-Capital.pdf>. Nedladdad 2018-06-13.
- Brenders, Pascal, Van Hell, Janet G., & Dijkstra, Ton (2011), “Word Recognition in Child Second Language Learners: Evidence from Cognates and False Friends”, *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(4): 383–396.
- Broadly, Donald, Höglund, Carl-Magnus & Wigerfelt, Christer (2007), “Den dolda läroplanen”, *Krut: Kritisk utbildningstidskrift*, 127(3): 102–110. Göteborg: Krut.
- Bryman, Alan (2016), *Social Research Methods*. 5:e uppl. Oxford: Oxford University Press.
- Chambers, Aidan (1996), *Tell me: Children, Reading, and Talk*. York: Stenhouse.
- Coxhead, Averil (2000), “A New Academic Word List”, *TESOL Quarterly*, 34(2): 213–238. Se också själva listan: <https://www.victoria.ac.nz/lals/resources/academicwordlist/information>. Nedladdad 2018-06-13.
- Cumming, Alister (red) (2006), *Goals for Academic Writing: ESL Students and their Instructors*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Daniel, Johnnie (2011), *Sampling Essentials: Practical Guidelines for Making Sampling Choices*. London: SAGE.
- Denscombe, Martyn (2014), *The Good Research Guide: For Small-Scale Social Research Projects*. 5:e uppl. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Dobbs, Christina L., Ippolito, Jacy, & Charner-Laird, Megin (2016), “Layering Intermediate and Disciplinary Literacy Work: Lessons Learned From a Secondary Social Studies Teacher Team”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(2): 131–139.
- Dodou, Katarina (2015), ”Mångfald bortom identifikationer: studentpopulationens diversifiering och vetenskapens arbetssätt”, *Högre Utbildning* 5(3): 175–187.

- Draper, Roni Jo & Wimmer, Jennifer J. (2015), "Acknowledging, Noticing, and Reimagining Disciplinary Instruction: The Promise of New Literacies for Guiding Research and Practice in Teacher Education", *Action in Teacher Education* 37(3): 251–264.
- Ek, Anne-Charlotte, Ideland, Malin, Jönsson, Sandra & Malmberg, Claes (2011), "Högskoleutbildning i spänningsfältet mellan akademisering och marknadifiering", *Proceedings: Att leda högre utbildning*, s. 1–5.
- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie (2018), *Academic teaching*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Freire, Paulo (1977), *Utbildning för befrielse* i översättning av Fredrik Rodhe. Stockholm: Gummesson.
- Gardner, Janet E. & Diaz, Joanne (2017), *Reading and Writing about Literature: A Portable Guide*. 4:e uppl. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Garrett-Petts, William F. (2013), *Writing about Literature: A Guide for the Student Critic*. 2:a uppl. Ontario: Broadview Press.
- Greenwood, Davydd J., & Levin, Morten (2007), *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. 2:a uppl. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Graff, Gerald (2000), "Disliking Books at an Early Age", i David H. Richter (red), *Falling into Theory: Conflicting Views on Reading Literature*. 2:a uppl. Boston: Bedford/St. Martin's, s. 41–48.
- Hart, Betty & Risley, Todd R. (1995), *Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children*. Baltimore: Brookes.
- Hjalmarsson, Jan, Nikolaidou, Zoe, Sköldvall, Kajsa, & Heinonen Eklund, Maria (2017), "'Fan va grymma vi är' - effekter av ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande", *Språk och Normer. Language and Norms*. Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21–22 april 2016, s. 37–44.
- Hultén, Anne, Laaksonen, Hannu, Vihla, Minna, Laine, Matti, & Salmelin, Riitta (2010), "Modulation of Brain Activity after Learning Predicts Long-Term Memory for Words", *The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience*, 30(45): 15160–15164.
- Hållsten, Stina (2017), "Stöttning av skrivande i ett digitalt diskussionsforum: Kan den digitala lärplattformens kursdesign utvecklas genrepedagogiskt?", *Högre Utbildning*, 7(1): 13–28.
- Iser, Wolfgang. (1974, 1990), *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Johansson, Britt, & Sandell Ring, Anniqa (red) (2015), *Låt språket bära: Genrepedagogik i praktiken*. 4. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Keen, Suzanne (2007), *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Kursplan för 1EN100 HT2017 vid Linnéuniversitetet, institutionen för Språk. <https://lnu.se/systemsidor/utbildningsplaner/?id=1EN100>. Nedladdad 2018–11–29.
- Lee, Carol D., & Goldman, Susan R. (2015), "Assessing Literary Reasoning: Text and Task Complexities", *Theory into Practice*, 54(3): 213–227.
- Lee, Elizabeth M. & Kramer, Rory (2013), "Out with the Old, in with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges", *Sociology of Education*, 86(1): 18–35. doi: 10.1177/0038040712445519.
- Lutas, Liviu (2014), "Teori i litteraturundervisning på gymnasiet: Tre klassrumsexempel", i Anders Persson & Roger Johansson (red), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. Lund: Lund University Press, s. 127–144.

- Martinsson, Bengt-Göran (2015), "Litteraturdidaktik som litteraturvetenskap", i Maria Jönsson & Anders Öhman (red), *Litteratur och läsning: Litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur, s. 171–190.
- Reynolds, Todd & Rush, Leslie S. (2017), "Experts and Novices Reading Literature: An Analysis of Disciplinary Literacy in English Language Arts", *Literacy Research and Instruction* 56(3): 199–216.
- Rosenblatt, Louise M. (1978), *The Reader, the Text, the Poem: Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, Louise M. (1995), *Literature as Exploration*. 5:e uppl. New York: Modern Language Association of America.
- Shanahan, Cynthia Hynd (2013), "What Does It Take? The Challenge of Disciplinary Literacy", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2): 93–98.
- Shanahan, Cynthia Hynd & Shanahan, Timothy (2014), "The Implications of Disciplinary Literacy", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(8): 628–631.
- Siebert, Daniel K., Draper, Roni Jo, Barney, Daniel, Broomhead, Paul, Grierson, Sirpa, Jensen, Amy P., Nielson, Jennifer, Nokes, Jeffery D., Shumway, Steven & Wimmer, Jennifer (2016), "Characteristics of Literacy Instruction that Supports Reform in Content Area Classrooms", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(1): 25–33.
- Soria, Krista & Stebleton, Michael (2013), "Social Capital, Academic Engagement, and Sense of Belonging among Working-Class College Students", *College Student Affairs Journal*, 31(2): 139–153.
- SOU 1992: 1434 Riksdagsförvaltningen (1992), *Högskolelag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434\\_sfs-1992-1434](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/hogskolelag-19921434_sfs-1992-1434). Nedladdad 2018–12–07.
- Stephens, Nicole M., Markus, Hazel Rose & Fryberg, Stephanie A. (2012), "Social Class Disparities in Health and Education: Reducing Inequality by Applying a Sociocultural Self Model of Behavior", *Psychological Review*, 119(4): 723–744.
- Tegnér, Esaias (1847–1851), *Samlade skrifter*. Tredje bandet, 160. <http://runeberg.org/tegnersskr/3/0168.html>. Nedladdad 2019–02–17.
- Thompson, Clive (2019), "The Secret History of Women in Coding", *The New York Times Magazine*, 13 feb. <https://www.nytimes.com/2019/02/13/magazine/women-coding-computer-programming.html>. Nedladdad 2019–02–16.
- Vetenskapsrådet (2017), *God forskningssed*. Stockholm. <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2017-08-29-god-forskningssed.html>. Nedladdad 2019–02–01.
- West, Michael (1953), *A General Service List of English Words*. London: Longman.
- Wilder, Laura (2012), *Rhetorical Strategies and Genre Conventions in Literary Studies: Teaching and Writing in the Disciplines*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois UP.
- Wilder, Laura (2002), "'Get Comfortable With Uncertainty': A Study of the Conventional Values of Literary Analysis in an Undergraduate Literature Course", *Written Communication*, 19(1): 175–221.

## Bilagor

### **Bilaga 1: Utdrag från kursplan för 1EN100 Engelska , allmän kurs, grundkurs, 30 högskolepoäng**

...

#### ***Delkurs 3. Introduktion till engelskspråkig litteratur, 10 högskolepoäng***

Efter avslutad delkurs ska den studerande kunna:

- redogöra för grundläggande litteraturvetenskaplig terminologi samt tillämpa denna
- på litterära texter i både muntliga och skriftliga uppgifter,
- orientera sig inom litteraturvetenskap som forskningsområde,
- jämföra olika litterära genrer och former,
- kritiskt granska syfte och metod i litteraturvetenskapliga texter,
- reflektera över hur användbara olika teoretiska verktyg är vid analys av en
- specifik text

...

#### ***Innehåll***

...

##### *Narrativ och dramatik, 5 hp*

Delkursen presenterar litteraturvetenskapliga verktyg för att analysera olika genrer inom epik och dramatik. Studenten utforskar narrativa tekniker i engelskspråkiga romaner, noveller och dramer. Narratologiska och andra teoretiska perspektiv tillämpas och betraktas från olika synvinklar beträffande vilka aspekter som därmed synliggörs i litterära texter. Studenten undersöker även hur litterära analyser påverkas av sociala och kulturella kontexter.

**Bilaga 2: Glossary drama 1EN100 Fall 2017**

	<b>concept</b>	<b>definition</b>
1	tragedy	"A play in which the <b>plot</b> moves from relative stability to death or other serious sorrow for the <b>protagonist</b> " (Gardner and Diaz 207).
2	plot	"The action that takes place within the play" (Gardner and Diaz 200).
3	characterization	"the process by which writers and actors make a character distinct and believable to an audience" (Gardner and Diaz 188).
4	subplot	"A secondary plot that exists in addition to the main plot and involves the minor characters" (Gardner and Diaz 206).
5	diction	Through their accent, dialect, word choice, mood, and attitude, characters may reveal important aspects about their personality and background (Gardner and Diaz 115).
6	peripeteia	"A reversal or change of fortune for a character, for better or worse." (Gardner and Diaz 200).
7	spectacle	"the costumes, the actors' movements, the sets, the lights" (Gardner and Diaz 116)
8	dialogue	"the verbal exchanges between the characters. Since there can be no description or commentary on the action as there is in novels, the dialogue must tell the whole story" (Jacobus 20).
9	stage directions	"Written instructions in the script telling actors how to move on the stage or how to deliver a particular line" (Gardner and Diaz 205).
10	setting	"must either be displayed onstage or alluded to through the characters' words" (Gardner and Diaz 116).
11	playwright	The author of a play
12	props	"Any movable objects, beyond scenery and costumes, used in the performance of a play" (Gardner and Diaz 202).
13	director	The person in charge of the artistic vision of the production and the one who tells the actors what to do and how to do it.
14	play script	the text of a play
15	satire	"A work, or manner within a work, employing <b>comedy</b> and <b>irony</b> to mock a particular human characteristic or social institution. Generally, a satirist wants the audience not only to laugh but also to change its opinions or actions" (Gardner and Diaz 203)
16	upstage	"As a noun or an adjective, the part of the stage farthest from the audience, at the back of the playing area. As a verb, to draw the audience's attention away from another actor onstage" (Gardner and Diaz 208).
17	anthropo-morphism	"The attribution of human motivation, characteristics, or behavior to nonhuman organisms or inanimate objects" ("anthropomorphism")
18	set	"The stage dressing for a play, consisting of backdrops, furniture and similar large items" (Gardner and Diaz 204).
19	naturalistic acting	"A style of writing or acting meant to mimic closely the patterns of ordinary life" (Gardner and Diaz 198).
20	act	"One of the principal divisions of a full-length play" (Gardner and Diaz 185).
21	anagnorisis	"A significant recognition or discovery by a character, usually the <b>protagonist</b> , that moves the <b>plot</b> forward by changing the circumstances of a play" (Gardner and Diaz 186).

22	unities	“The elements of a play that help an audience understand the play as a unified whole. Aristotle commented on the unities of time (the action of a play usually takes place within approximately one day) and action (the play should have a single, principal plot line)” (Gardner and Diaz 208).
23	hamartia	a flaw in the protagonist’s character that allows us to sympathize with her/him, making the character more human, e.g. hubris which means to have excessive pride (“hamartia”)
24	catharsis	“A purging of the emotions of pity and fear. Aristotle argued in <i>Poetics</i> that catharsis is the natural, and beneficial, outcome of viewing a <b>tragedy</b> ” (Gardner and Diaz 188).
25	aside	“A brief bit of dialogue spoken by a character to the audience or to him- or herself and assumed to be unheard by other characters onstage” (Gardner and Diaz 187).
26	black comedy	“A type of comedy in which the traditional material of tragedy (that is, suffering, or even death) is staged to provoke laughter (Gardner and Diaz 187).
27	catastrophe	“The final event of a tragedy, which brings about the fall or death of the <b>protagonist</b> . In plays other than classical tragedy, a <b>denouement</b> takes the place of a catastrophe” (Gardner and Diaz 188).
28	comedy	“a play intended to be funny” (Gardner and Diaz 189).
29	comic relief	“A funny scene or character appearing in an otherwise serious play, intended to provide the audience with a momentary break from the heavier themes of tragedy” (Gardner and Diaz 189).
30	denouement	“Literally, “unknotting.” The end of a play or other literary work, in which all elements of the <b>plot</b> are brought to their conclusion” (Gardner and Diaz 191).
31	downstage	“The part of the stage closest to the audience” (Gardner and Diaz 191).
32	elements of drama	Aristotle: “ <b>plot, characterization, theme, diction, melody, and spectacle</b> ” (Gardner and Diaz 192).
33	exposition	“A means of filling in the audience on events that occurred off-stage or before the play’s beginning” (Gardner and Diaz 193).
34	falling action	“The action after the <b>climax</b> in a traditionally structured play whereby the tension lessens and the play moves toward the <b>catastrophe or denouement</b> ” (Gardner and Diaz 193).
35	fourth wall	“The theatrical convention, dating back from the nineteenth century, whereby an audience seems to be looking and listening through an invisible fourth wall, usually into a room in a private residence.” (Gardner and Diaz 195).
36	proscenium arch	“An arch across the front of a stage, sometimes with a curtain” (Gardner and Diaz 202).
37	rising action	“The increasingly tense and complicated action leading up to the climax in a traditionally structured play” (Gardner and Diaz 203).
38	soliloquy	“A speech delivered by a character who is alone onstage or otherwise out of hearing of the other characters. . . . a window into the character’s mind and heart” (Gardner and Diaz 204).
39	subtext	“The unspoken meaning, sense, or <b>motivation</b> of a scene or character” (Gardner and Diaz 206).



**Works cited**

- “anthropomorphism” Dictionary. <http://www.dictionary.com/browse/anthropomorphism?s=t>. Accessed 11 Oct. 2017.
- Gardner, Janet E. and Joanne Diaz. Reading and Writing about Literature: A Portable Guide. 4th ed. Bedford/St. Martin’s, 2017.
- “hamartia” Literary Devices: Definition and Examples of Literary Terms. <https://literarydevices.net/hamartia/>. Accessed 10 Oct. 2017.
- Jacobus, Lee A. The Bedford Introduction to Drama, 6th ed., Bedford/St. Martin’s, 2009.

### **Bilaga 3: Written assignment: *An Inspector Calls* (1945) by J.B. Priestley**

#### ***Instruction***

Write a literary essay of max one page (1.5 spacing) answering one of the questions below:

- a) What methods does Priestley use in *An Inspector Calls* to highlight the theme of selfishness for the audience?
- b) How does Priestley present Sheila in *An Inspector Calls*?  
(questions taken from *Oxford Literary Companions*, 2013, by Sue Fielder)
- c) In what ways could this play be read as criticism of the hierarchal class structure in British society?
- d) Choose a literary theory and analyze *An Inspector Calls* from that perspective.

Remember to support your argument with evidence from the text and use literary terms. Use at least one secondary source. Structure your essay in the following way: an introduction that ends with a thesis statement, a body paragraph with point, example, and explanation, and finally a conclusion. You also need to have a works cited list in accordance with the MLA referencing system (8th ed.).

NB! If you use ideas you have found on the Internet or elsewhere without citing the source that will be considered plagiarism. All cases of plagiarism will be reported to the Disciplinary Committee.

#### ***Requirements***

- Formal writing and academic tone
- A persuasive text: State a thesis and then argue for it
- Support your argument with evidence from the play-text and the secondary source
- Use literary terms
- Structure your essay in the following way:

Follow the MLA style for documents = your full name in the left hand corner, my name, the course code, and the date (see Gardner and Diaz 165)

an introduction that ends with a thesis statement

body paragraphs (point, example, and explanation)

a conclusion

a works cited list

#### ***Grading criteria***

For the grade Pass

- 1) Use evidence from the primary source to support your claims
- 2) Adhere to the conventions of formal writing

- 3) Show adequate language skills
- 4) Apply basic literary terminology

For the grade Pass with Distinction in addition to the criteria for Pass you should **also**

- 1) Use an academic tone consistently
- 2) Show independent reasoning when analyzing the course material
- 3) Use the MLA reference style correctly

#### **Bilaga 4: Instruktion för muntlig tentamen på litteraturvetenskaplig terminologi**

**The module finishes with an oral exam in week 50. In the exam, you will need to be able to demonstrate your knowledge of the literary terminology covered during the module.**

You will first be given a question about a literary term\* (in writing). You will then have 5 minutes to prepare an answer to the question and to think of an illustrative example from the texts studied during the module. After this you will be asked follow-up questions (orally) that require additional analysis and evaluation of the course material.

You will be assessed against the grading criteria that apply in all of the literature modules. Below we've given you some examples of what kinds of things we'll be listening for when assessing your contribution.

\*) Please note that the question may be about any of the terms covered during the module - it may deal with narrative or drama and may be drawn from Gardner and Diaz, any of the other secondary sources or the lectures.

**Bilaga 5: Questionnaire on Literary Terminology (Term 1)**

**1. What is your opinion of literary terminology?**

- a) It is a useful tool for analysis
- b) It may be useful, but only for those who are interested in literature
- c) It is just a lot of fancy words
- d) None of the above? Please write your own comment below.

**2. Which would you prefer that the teacher does in order to help you learn literary terms?**

- a) Go through them in class
- b) Organize group activities that force students to explain and revise them together
- c) It does not matter since I prefer to learn them on my own
- d) None of the above? Please write your own comment below, thank you.

**3. If you can remember, please list some of the literary terms that you learned in the courses in literature.**

**4. Could you please describe what you think is the effect on the reader of one of those literary terms?**

- a) Chosen literary term:
- b) Effect on the reader:

**5. Do you think that you will use literary terms in the future?**

- a) Yes
- b) Perhaps
- c) No
- d) Any further comments? Please write those below. Thank you.

**6. Have you encountered any of the literary terms in your private life, outside of class?**

- a) Yes
- b) I don't know
- c) No
- d) Any further comments? Please write those below. Thank you.

**7. Do you think that using literary terms is necessary when writing an essay on literature?**

- a) Yes
- b) I don't know
- c) No
- d) Any further comments? Please write those below, thank you.

**8. When did you learn how to analyze literature?**

- a) In secondary school
- b) In upper secondary school
- c) On the G1 level
- d) None of the above? Please write your own comment below.

**9. Was writing in English about literature different from other types of academic writing that you have done?**

- a) Yes, very different
- b) Only slightly different
- c) No, it was the same
- d) Any further comments? Please write those below, thank you.

**10. What was the most difficult when writing the assignments this term?**

- a) The structure (what to include and where)
- b) The reference system
- c) The framing of the argument (how to write about the topic)
- d) None of the above? Please write your own comment below.

**11. What kinds of comments are helpful for you as feedback?**

- a) Praise
- b) Criticism
- c) Questions
- d) None of the above? Please write your own comment below.

**Bilaga 6: Questionnaire on Literary Terminology (Term 3/5)**

- 1. What is your opinion of literary terminology?**
  - a) It is a useful tool for analysis
  - b) It may be useful, but only for those who are interested in literature
  - c) It is just a lot of fancy words
  - d) None of the above? Please write your own comment below.
  
- 2. What would you prefer that the teacher does to help you learn literary terms?**
  - a) Go through them in class
  - b) Organize group activities that force students to explain and revise them together
  - c) It does not matter since I prefer to learn them on my own
  - d) None of the above? Please write your own comment below, thank you.
  
- 3. If you can remember, please list some of the terms that you learned in the courses in literature.**
  
- 4. Could you please describe what you think is the effect on the reader of one of those literary terms?**
  - a) Chosen literary term:
  - b) Effect on the reader:
  
- 5. Do you think that you will use literary terms in the future?**
  - a) Yes
  - b) Perhaps
  - c) No
  - d) Any further comments? Please write those below. Thank you.
  
- 6. Have you encountered any of the literary terms in your private life, outside of class?**
  - a) Yes
  - b) I don't know
  - c) No
  - d) Any further comments? Please write those below. Thank you.
  
- 7. Do you think that using literary terms is necessary when writing an essay on literature?**
  - a) Yes
  - b) I don't know
  - c) No
  - d) Any further comments? Please write those below, thank you.

**8. When did you learn how to analyze literature?**

- a) In upper secondary school
- b) On the G1 level
- c) On the G2 level
- d) None of the above? Please write your own comment below.

**9. How did you decide what to write about in the literary work that you chose for the G2 essay**

- a) I chose aspects that I was interested in
- b) I was inspired by the secondary sources
- c) I just picked something at random
- d) None of the above? Please write your own comment below.

**10. Was writing in English about literature different from other types of academic writing that you have done?**

- a) Yes, very different
- b) Only slightly different
- c) No, it was the same
- d) Any further comments? Please write those below, thank you.

**11. What was the most difficult to learn when writing the G2 essay?**

- a) The structure of the essay (what to include and where)
- b) The reference system
- c) The framing of the argument (how to write about the topic)
- d) None of the above? Please write your own comment below.

**12. What kinds of comments are helpful for you when working on the essay?**

- a) Praise
- b) Criticism
- c) Questions
- d) None of the above? Please write your own comment below.



# Ämnesinnehåll och ämnesröster i läroböcker: exemplet västeuropeisk integration

Magnus P. S. Persson

## 1. Inledning

De språk som används i skolan är centrala för lärande. Det gäller dock inte enbart det vardagliga språkbruket. För att tillägna sig kunskaper i ett ämne krävs tillägandet av ett ämnesspråk. En preliminär definition av det är ”ett samlat begrepp för det språk som kvalificerade deltagare i en ämneskultur använder när de gör sina *röster i ämnet* hörda för att kommunicera *ämnesinnehållet med ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser*” (Bergh Nestlog 2019: 9, kursiv i original). Ämnesspråk varierar från natur- till samhälls- och humanvetenskaper vilket gör att flera och olika skolspråk och ämnesspråk måste läras och behärskas samtidigt. Då de olika skolspråken är kopplade till vissa ämnen behöver de övas, användas och läras inom ramen för ämnesundervisningen, som för humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnen ofta baseras på en lärobok. Historieläroböcker är ofta uppbyggda med en tydlig kronologi som strukturerande princip, där början och slut presenteras liksom centrala moment i det ämnesområde som står i fokus. Andra dispositioner kan ses i läroböcker i samhällskunskap som är betydligt mer synkront och tematiskt inriktade mot styrande principer för samhällsliv.

Undervisningstexter reflekterar i viss mån hur vetenskapligt tänkande och forskning fortgår i respektive akademiskt ämne och inriktas på hur det vetenskapliga ämnet är beskaffat. Skillnaderna kan betonas och Shanahan och Shanahan (2008) visar hur olika ämnesrepresentanter för matematik, kemi och historia läser akademiska texter, något som de menar visar dessa vetenskapers skiftande arbetsformer. Slutsatsen är att det i skolan krävs träning och övning för att uppnå en ”ämneslitteracitet”, det vill säga kunskap om respektive vetenskaps kunskapsinnehåll och arbetsformer och vidare förhållningssätt. Undervisning borde, enligt Shanahan och Shanahan, inriktas på att lära elever att läsa och tänka som en matematiker, kemist eller historiker:

as students move through school, reading and writing instruction should become increasingly disciplinary, reinforcing and supporting student performance with the kind of texts and interpretive standards that are needed in the various disciplines or subjects. (Shanahan & Shanahan 2008: 57)

En vidare fråga gäller innebörden i ämneslitteracitet och hur den uppnås. Litteracitet handlar om hur man skriver och förstår texter vilket varierar beroende på ålder och skolnivå, medan ämneslitteracitet betyder att språkkompetenser kopplas till ett vetenskapligt ämne eller ett skolämne. Även det senare kräver övning och utbildningsresurser.

Virta problematiserar litteracitet och historisk litteracitet. Virta föreslår först en breddning och fördjupning av begreppet litteracitet genom att låta det representera en teknisk förmåga att avkoda ord och meningar, och också en förmåga att tolka textinnehåll och relatera det till en särskild kultur. Utöver en funktionell litteracitet föreslås en kritisk litteracitet som gör att

individerna kan förhålla sig till och värdera den information som man möter vilket innebär förekomsten av ”multipla litteraciteter”: ”mathematical literacy, civic literacy, scientific literacy, historical literacy, and moral literacy” (Virta 2007: 11-13, citat 13). Virta tar sedan upp historisk litteracitet och menar att det har vidgats från att omfatta historisk kunskap om namn, datum och händelser, till att motsvara innehavet av olika förmågor och kapacitet till historiskt tänkande och förståelse. Studiet av historia går långt utöver att förstå ord och meningar. Förslagen på vad detta innebär antyds av de begrepp som presenteras som en del av eller komplement till historisk litteracitet: kritisk, visuell och empatisk litteracitet och ”multivocality and multiperspectivity of history” (Virta 2007: 15-20, citat 19). Självfallet är inte läroböcker det enda instrumentet som används för att nå kunskap om historia då skolans verksamhet är en social praktik där läsandet av texter är enbart en del av undervisningen. Men på frågan om vilken historisk litteracitet, som läroböcker i historia omfattar, blir Virtas svar att peka på historieläroböckers svaghet då de inte ger ”adequate opportunities for learning historical and critical literacy, and understanding the very nature of history and its epistemology” (Virta 2007: 20-22, citat 21).

Virtas analys av begreppet ”historisk litteracitet” vidgar ramarna för vad historieundervisning kan innebära. Även om skolans sociala praktik omfattar många sociala interaktioner, är det språk som eleven möter i undervisningen, och kan tillägna sig genom att bl.a. använda ämnesspecifika begrepp på adekvata och relevanta sätt, centralt. I skolsammanhang innebär fördjupade studier i ett ämne att eleven och studenten allt mer tillägnar sig ett fackspråk. Läroboksspråk blir viktigt då det i mer eller mindre utsträckning omfattar den vetenskapliga disciplinens språk. Samtidigt är läroboksspråket inte identiskt med det vetenskapliga språket utan är resultatet av en ”didaktisering” av ämnet bl.a. beroende på de innehållskrav som förs fram i styrdokument. Med skolgångens stadiövergångar följer olika språkkomplexiteter vilket medför att ämnesspråken varierar, till exempel genom att ämnesspråket har ett annorlunda innehåll på högstadiet jämfört med på gymnasiet (för naturvetenskapligt ämnesspråk se Ribbeck 2015: 3-4, 137, 177-178, 227-228, 232-233).

## 2. Syfte

Syftet med denna artikel är att undersöka och analysera exempel på ämnesspråk i historie- och samhällskunskapsläroböcker genom en undersökning av ämnet västeuropeisk integration som bl.a. har lett till bildandet av Europeiska unionen. Kan ett ämnesspråk urskiljas för ett sådant avskilt ämnesområde? Hur presenterar läroboksförfattare ämnesområdet i form av ämnesinnehåll och ämnesspråk? Då ämnesområdet är omfattande görs en begränsning till hur integrationens start förklaras. Sex läroböckers texter analyseras och slutsatser dras om hur ämnesspråket är beskaffat. Eftersom ämnesspråk innehåller ämnesspecifika begrepp för det ämnesinnehåll som gäller ligger fokus på vilka ämnesbegrepp som tas upp och hur de används.

Den västeuropeiska integrationen är en historisk process med start 1946 och som 1993 ledde till upprättandet av Europeiska unionen i vilket Sverige blev medlem 1995. Valet av detta undersökningsområde motiveras av att det är ett ämnesområde som förekommer inom modern, politisk historia liksom inom samhällskunskap som berör svenska förhållanden.

### 3. Om ämnesspråk

Ämneslitteracitet, kännedom om ämnesområdets kunskapsinnehåll och arbetsformer, kan förstås på flera sätt, men en viktig del innebär en fokusering på språkbruk. I portaltexten i detta temanummer om ämnesspråk argumenterar Ewa Bergh Nestlog för betydelsen av ämnesspråk samt presenterar vissa allmänna förutsättningar för ämnesspråk i bl.a. skolsammanhang.

En utgångspunkt för Bergh Nestlog är att lärande sker i ett socialt sammanhang genom dialog med andra i och utanför skolan. Läraren behöver sträva efter att denna ”dialogism” blir en del av de undervisningssammanhang som eleven möter. Här finns vidare vad som benämns som den ”dubbla dialogen”: dels en kommunikation mellan textförfattare och textmottagare, dels hur texter består av referenser till andra texter (Bergh Nestlog 2019: 11, 12; Ajagán-Lester *et al* 2003: 207). Tillkomsten av ett läroboksinnehåll innebär skapandet av en kommunikation mellan den som skriver och den som läser, något som Bergh Nestlog beskriver som en ”interaktionsaxel”, och är en del av den tidigare nämnda ”dubbla dialogen”. Läroboksförfattaren väljer bland olika sätt på vilka ett innehåll kan framställas. En lärobok har ett didaktiskt syfte och författaren väljer lämpliga begrepp och uttryck liksom beskrivningar av ämnet med syfte att föra fram ett adekvat ämnesinnehåll. Samtidigt finns alltså en mottagare som förhåller sig på olika sätt till texten och mötet sker i texten: ”Skribenten har den tänkta läsaren i åtanke när textskapandet pågår, och under läsningen påverkar läsaren texten i så mening att deras erfarenheter och kunskaper påverkar tolkningen” (Bergh Nestlog 2019: 12).

I denna undersökning ligger fokus på delar av vad som utgör ett ämnesspråk och enligt Bergh Nestlog kan tre ämnesaspekter urskiljas (Bergh Nestlog 2019: 19-20, 21). Den första är det ämnesinnehåll som presenteras i läroböcker och i lärares undervisningsupplägg och svarar mot läroboksförfattarens intentioner samt lärares förståelse av ämnesinnehållet. En del av ämnesinnehållet är specifika ämnesbegrepp som är nödvändiga för förståelsen av centrala element av ämnesinnehållet (Bergh Nestlog 2019: 25). En del av elevernas kunskapsuppbyggande är att kunna använda ämnesbegreppen vilket leder in på en annan av ämnesaspekterna, vad Bergh Nestlog kallar ”ämnesrelevanta strukturer för språk och andra resurser” (Bergh Nestlog 2019: 19). De ämnesrelevanta strukturerna är omfattande då det utöver text även kan innefatta sådant som bilder, symboler, tabeller och diagram. Lärande är till viss del kopplat till tillägnet av ämnesinnehållet genom att bl.a. korrekt använda adekvata begrepp och bedömningar och påståenden inom ämnesområdet. En aspekt av detta är att ämnesspråk tillägnas och utvecklas steg för steg under skoltiden. Progressionen i ämnesspråks omfattning och komplexitet från grundskola till gymnasiet och universitet understryks av Ribeck (2015). Den tredje ämnesaspekten är ämnesrösten vilken samtidigt är lärarens och läroboksförfattarens röst och andra som har kompetens inom ämnesområdet. En del av lärandet för elever är att via ämnesröster och ämnesrelevanta strukturer tillägna sig ämnesspråket, och en central del i undervisningen är att använda det ofta och på mångfaldiga och adekvata sätt så att ämnesinnehållet kan tillägnas.

Läroboksförfattaren väljer ett ämnesspråk för att presentera ett ämnesinnehåll och detta utgör ett kommunikativt sammanhang där också andra ämnesröster, läraren, deltar tillsammans med eleverna. Elever möter under sin skoltid en mängd ämnesområden där ämnesröster använder olika ämnesspråk för att behandla olika innehåll (Bergh Nestlog 2019: 26).

Inriktningen i denna artikel är att just analysera ett specifikt ämnesinnehåll och hur det omsätts i ett ämnesspråk. Ämnesinnehållet tillkommer utifrån flera förutsättningar och en sådan är den ”sociala praktiken”. Detta diskuteras inte direkt av Bergh Nestlog, men det anförs att ”styrdokumentet [påverkar] undervisningen och i förlängningen också de texter som skrivs i skolan” (Bergh Nestlog 2019: 19) och det är en uppenbar utgångspunkt för tillkomsten av läroböckers innehåll. Det är av praktiska skäl inte möjligt att här genomföra en undersökning av annat än hur det faktiska ämnesinnehållet, som är en förutsättning för hur ämnesrösten är konstituerad, uttrycks i läroböcker.

#### 4. Undersökningsområde

Västeuropeisk integration behandlas allmänt i översikter av världens historia efter 1945 och är ett ämnesområde som av historiker och samhällsvetare ses som en del av samtidshistorien. Ämnet relateras i allmänhet till andra världskriget slut och det kalla krigets början liksom till supermakternas förhållande till Europa. Därtill relateras enskilda länders historia till integrationen varvid den blir del av den nationella historieskrivningen.<sup>1</sup> I samhällsvetenskapliga ämnen är integrationen, Europeiska unionens politik och EU-lagstiftningens påverkan på Sverige centrala studieområden.

Vilka skrivningar finns i styrdokument för ämnesområdet västeuropeisk integration? Det visar sig att ämnesområdet behandlas i viss omfattning. Det berörs översiktligt under rubriken ”Skolans uppdrag” för gymnasieskolan. Där tas bl.a. ”*Ett internationellt perspektiv*” upp som innebär att ”den egna verkligheten [kan ses] i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet”. Detta följs av att ”Undervisningen i olika ämnen ska ge eleverna kunskaper om den europeiska unionen och dess betydelse för Sverige” (Lgy 11: 7). Bland de övergripande kunskapsmålen för gymnasieskolan finns att eleven efter en gymnasieutbildning ”har kunskaper om internationell samverkan och globala samband och kan bedöma skeenden ur svenskt, nordiskt, europeiskt och globalt perspektiv” (Lgy 11: 10). Frasen ”kunskaper om den europeiska unionen och dess betydelse för Sverige” (Lgy 11: 10) är både en stark och en öppen skrivning som ställer krav på de två ämnen som rimligtvis står i förgrunden att ta upp västeuropeisk integration.

Ämnet behandlas inte uttryckligen i läroplanerna för någon historiekurs. För Historia 1a1, som är en kurs som läses av alla elever på yrkesprogram, står som centralt innehåll ”fredssträvanden, resursfördelning och ökat välstånd, internationellt samarbete” (Lgy 11: 68). Västeuropeisk integration eller Europeiska unionen omnämns inte explicit, men kan sägas ingå i ”internationellt samarbete”. Innehållet i historieämnet kan jämföras med kursen Samhällskunskap 1a1 (liksom i kursen 1b), där Europeiska unionen tas upp som ett centralt innehåll och då kopplat till politiska förhållanden: ”Demokrati och politiska system på lokal och nationell nivå samt inom EU” (Lgy 11: 144). Västeuropeisk integration kan ses som ett ”internationellt samarbete”, men det är en allmän och till intet förpliktande formulering. Inriktningen för samhällskunskap är till viss del mer klagörande då det kan tolkas som att

---

<sup>1</sup> För globalpolitiska översikter Lowe 2013: huvudsakligen kap. 10, och Lundestad 2017: huvudsakligen kap. 9; för allmän världshistoria Wiesner-Hanks *et al* 2017: 948, 981-984; för svensk socialhistorisk översikt Hedenborg, Kvarnström 2015: 267, 301, 309, 315, 322; för svensk politiskhistorisk översikt Möller 2015: huvudsakligen kap. 16; för ekonomisk historia Schön 2014: 382-385, 425-427, 443-448 och *passim*.

kursen ska ta upp den demokratiska komponenten inom EU liksom dess politiska funktion, vilket anger en inriktning.

Integrationsämnet är vittomfattande och inte enkelt för läroboksförfattare att ta upp. I Sverige är det i huvudsak inom statsvetenskap och juridik och därtill relaterade samhällsvetenskapliga ämnen som västeuropeisk integration studeras. Ämnet innehåller sedan en mängd områden. En första är integrationens start och dess ”integrerande krafter” (Førland & Claes 1999: kap. 2, 9) och olika typer av förutsättningar och de sätt på vilka beslut fattades om saken (Bache *et al* 2011: del två). Ytterligare en viktig del är expansionen, förutsättningar och genomförande för upptagandet av nya medlemsstater, liksom avvisandet av ansökningar till unionen. En annan del gäller de organisationer som finns: det stora organisationsbygge som har skett inom ramen för Europeiska unionen, organisationernas tillkomst och förändrade funktioner över tid. En annan del är Europeiska unionens allmänna funktion inom de politiska, juridiska och ekonomiska och sociala områdena (Førland & Claes 1999: kap. 7-8, 10-12; Bache *et al* 2011: del tre för institutionerna och del fyra för olika politikområden). Ännu en del är de olika förändringar av integrationsprojekt som presenterats och genomförts, t.ex. 1980-talets vision om avskaffande av nationella valutor eller Plevelnplanen från 1950 (Førland & Claes 1999: kap. 5; Bache *et al* 2011: kap. 7). Slutligen kan nämnas hur bakgrunden till Europeiska unionen och organisationens uppkomst och framväxt uppfattas och tolkas i olika europeiska länder liksom i världen utanför Europa. Denna korta beskrivning visar ämnesområdets bredd.

Bortsett från ämnesområdets bredd har läroboksförfattare att ta hänsyn till flera krav. Hans Almgren (2011) betonar bl.a. betydelsen av ett tidigare etablerat innehåll som inte enkelt kan ändras utan att ”läroopinionen” reagerar och att forskningen liksom ”tidsandan” förändras. Vidare har det betydelse att läroboken är en kommersiell produkt: ”En ack så god lärobok som inte säljs är ju värdelös” (Almgren 2011: 346). Men startpunkten är ändå styrdokumentet: ”jag minns hur jag hade kursplanerna i historia och samhällskunskap på väggen bakom skrivmaskinen” (Almgren 2011: 345).

Vad gäller integrationens delar inbjuder de till förklarande inriktningar i termer av orsak och verkan. Västeuropeisk integration är besvärlig att förklara. Det förekommer i facklitteratur resonemang om *sui generis*, det vill säga att integrationen är unik och utan historisk eller annan motsvarighet. Just därför görs även en analys av hur läroboksförfattare hanterar ett besvärligt historiskt ämnesområde.

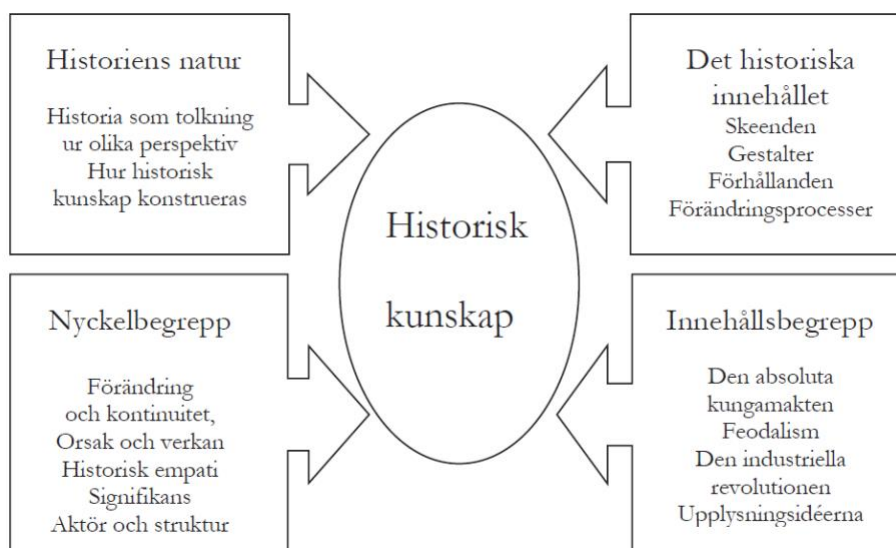
Förklaringar är centralt i historieämnet. I kravet för det lägsta betyget, E, sägs i styrdokumentet att eleven kan ”**översiktligt** redogöra för förloppen av förändringsprocesserna och händelserna samt deras orsaker och konsekvenser. [...] Eleven ger **enkla** exempel på, och förklarar **översiktligt**, samband mellan skeenden i det förflutna och förhållanden i nutiden” (Lgy 11: 68, fetstil i originalet). Vad gäller skolans verksamhet visar Joakim Wendell tydligt hur samtliga fem lärare, vars undervisning han studerar, kommer in på och använder förklaringar, fast det görs på olika sätt och med olika betoningar i respektive undervisningspraktik (Wendell 2014: kap. 4). Det är lärarens målsättning som avgör undervisningens innehåll vilket innebär att ”*lärarens planering och målsättningar spelar stor roll för hur förklaringarna används*” (Wendell 2014: 113-114, 115-118, citat 116, kursiv i originalet). De visade sig att de undersökta lärarna arbetade på olika sätt och hade olika målsättningar. Sådana förhållanden innebär en komplicerad utgångspunkt för

läroboksförfattaren och en utmaning är bl.a. hur ämnesspråket skall uttryckas givet att lärare har olika arbetssätt och inriktningar.

I samhällskunskap finns en allmän inriktning att undervisningen ska ge ”Förmåga att analysera samhällsfrågor och identifiera orsaker och konsekvenser” (*Lgy 11*: 144). Under kunskapskraven för det lägsta betyget, E, sägs att eleven ska kunna ”analysera samhällsfrågor och identifiera **någon** orsak och konsekvens. I analysen diskuterar eleven **översiktligt** orsakerna och konsekvenserna samt möjliga lösningar på samhällsfrågorna” (*Lgy 11*: 145, fetstil i originalet). Vikten av orsak-verkan-resonemang kan ses i en introduktion i ämnets didaktik där orsak och verkan presenteras som ett av de ”tankeredskap” som ”eleverna behöver tränas i för att utveckla sitt tänkande i samhällskunskap” (Ekendahl *et al* 2015: 56, 63-65).

## 5. Ämnesspecifika begrepp

I detta avsnitt ska tidigare resonemang om ämnesspecifika begrepp kopplas till historie- och samhällskunskapsämnet. Det finns olika typer av begreppskategoriseringar och ett sådant omfattar ”sakbegrepp” och ”tankebegrepp” rörande grundskolans SO-ämne (Stolare 2015). Ett annat, mer elaborerat, är den ämne-teoretiska modell rörande kunskapsaspekter som används av Lilliestam. Hon gör en uppdelning av historisk kunskap i olika delar. Den första är att ”historiens natur” innebär att förståelsen av historia bygger på tolkningar av det förflutna. Den andra är att det historiska innehållet omfattar kunskap om bl.a. historiska förhållanden och förändringar. Den tredje kallas innehållsbegrepp och är kopplat till det historiska innehållet och slutligen används nyckelbegrepp som är sammanhangsskapande faktorer (Lilliestam 2013: 39-42), se Figur 1.



Figur 1. Aspekter av historisk kunskap. Från Lilliestam 2013: 43.

Av de två sista presenterade begreppstyperna, som båda definieras som ämnesspecifika begrepp, ska av utrymmesskäl enbart ett exempel på vardera undersökas. Diskussionen av dessa begrepp baseras på Lund och Lilliestam (Lund 2016: 19-23; Lilliestam 2013: 40-42). Innehållsbegrepp, på engelska ”first order concepts”, är tidsbundna. De motsvarar inte bara begrepp som ”kung” vars betydelse och innebörd skiftar över tid och därför måste definieras,

utan även sammansatta historiska begrepp såsom, i Lilliestams exempel, ”absoluta kungamakten”, eller sammanhängande historiska processer med en mängd delar, såsom ”industriella revolutionen”. Det senare begreppet sammanfattar historiska förlopp och förändringsprocesser. Här har valts innehållsbegreppet ”västeuropeisk integration” som också det sammanfattar ett bestämt historiskt förlopp med flera förändringsprocesser. Begreppet har en speciell betydelse givet den historiska tidsperiod det handlar om. Västeuropeisk integration kan tidfästas med start i Churchills tal vid Zürichs universitet 19 september 1946, när han föreslog byggandet av ett ”Europas Förenta Stater”. Integrationen är sedan dess ett pågående projekt. De försök till integration som fanns i östra Europa, och som initierades och leddes av Sovjetunionen meddelst en tvångspolitik, tas inte upp i historieskrivningen.

Nyckelbegrepp, på engelska ”second order concepts”, utgör ett begreppsligt ramverk som ordnar och skapar mening i historiska förhållanden. De kan bestå av sammanhangskapande faktorer i termer av orsak och verkan (på kort eller på lång sikt, det berör även sådant som utlösande faktorer), eller förändringsdrivande förhållanden (politiska, ekonomiska, sociala, kulturella, religiösa), eller kontinuitetsförhållanden som inte påverkas av förändringsfaktorer. Begrepp såsom orsak och verkan är inte exklusivt för ämnet historia utan finns i andra ämnen, men det är en central del av historieämnet för att strukturera händelser och processer. Nyckelbegrepp utgörs av ett begreppsligt ramverk som kan relateras till alla delämnens innehåll och nyckelbegreppen omfattar därmed alla tider som studeras. Vilka nyckelbegrepp som åsyftas kan variera i olika sammanhang och kan i en pedagogisk kontext t.ex. listas i läroplaner.

Det finns, i linje med detta, även försök att presentera ett avgränsat set av centrala nyckelbegrepp och ett känt sådant är Seixas och Mortons begreppslista, ”The Big Six”. De består av historisk signifikans, historiska källor, kontinuitet och förändring, orsak och verkan, historiska perspektiv, samt etisk dimension (Seixas & Morton 2013). Dessa nyckelbegrepp antas vara av en så pass allmän karaktär att de kan omfatta ett stort antal historiska händelser och processer. En poäng är att fokus ligger på det historiska tänkandet och deras försök att utveckla historieundervisningen är att i någon utsträckning göra elever till historiker. De ska tänka och även arbeta som historiker genom att använda de utvalda begreppen. Syftet är att få elever

to think about how historians transform the past into history and to begin constructing history themselves. The concepts give us a vocabulary to use while talking with students about how histories are put together and what counts as a valid historical argument. These concepts are relevant for the most elementary histories – those that a child might tell – but also for the most advanced texts that an academic historian with specialized training might write. [...] Our model of historical thinking – the six concepts – comes from the work of historians. [...] As history educators, our goal is to enable students to begin to do the same, in a step-by-step process that is changing but not overwhelming. (Seixas & Morton 2013: 3, 7)

Seixas och Mortons argumenterar utförligt för sin modell och i den anförda boken finns ett användarvänligt upplägg som visar hur begreppen kan användas på konkreta sätt. Deras modell förefaller ha fått ett genomslag i Kanada och har även nått åtminstone en lärobok i historiedidaktik i de nordiska länderna då ett kapitel helt baseras på modellen i Pietras och Poulsens *Historiedidaktik*. Där sägs värdet ligga i att ”eleverne kan bruge de seks tilgange hver

for sig og i samspil billedligt som en slags linser til at se, forstå, reflektere over og skabe historie” (Pietras & Poulsen 2016: 109-125, citat 110).

Seixas och Mortons begreppslista är inte fullständig då den är baserad på ett urval och kan kompletteras med andra begrepp. Lilliestam håller med om att den anglo-saxiska historiedidaktiska traditionen har utvecklat ett antal kunskapsaspekter som är centrala för ämnet och som kan fungera som utgångspunkt för undervisning i historia (Lilliestam 2013: 35-39). Hon listar ett antal begrepp och tillfogar sedan intressant nog ett nytt, nyckelbegreppet ”aktör och struktur”, till listan (Lilliestam 2013: 41). Det är uppenbart att det är förhandlingsbart och ytterst en bedömningsfråga vilka nyckelbegrepp som kan anses vara mest värdefulla och användbara.

Föreliggande undersökning är inriktad på innehållsbegreppet ”västeuropeisk integration” och nyckelbegreppet ”orsak och verkan”. Västeuropeisk integration är ett innehållsbegrepp med en tydlig historisk startpunkt och tydlig avgränsning i relation till andra historiska och samhällseliga delar. Nyckelbegreppet orsak och verkan är en del av skolundervisningen, bland annat då en kronologisk inriktning används vilket är vanligt inom läroböcker i historia och är en del av samhällskunskapens arbetsformer, och ingår i ämnesspråket. Frågan är hur läroboksförfattarna i historia och samhällsvetenskap väljer att hantera orsak-verkan-dimensionen vad gäller västeuropeisk integration.

De två presenterade frågorna under avsnitt två kan nu specificeras. Kan ett ämnesspråk kopplat till ämnesområdet västeuropeisk integration urskiljas? Hur presenterar läroboksförfattare ämnesområdet i form av ämnesinnehåll och ämnesspråk och speciellt rörande nyckelbegreppet orsak och verkan?

## 6. Material och empirisk undersökning

Olika läromedelstyper används i skolan: läroböcker, övningshäften och ordlistor och utöver det finns fotografier och film. I denna undersökning finns ett antal avgränsningskriterier applicerade för val av källmaterial. En läromedelstyp är läroboken som är exempel på sakprosa med den huvudsakliga funktionen att vara kunskapsförmedlande (Englund & Svensson 2003: 62-64). Undersökningsmaterialet som studeras är totalt sex böcker med olika författare, tre i historieämnet och tre i samhällskunskap. De är läroböcker i betydelsen grundböcker och textböcker och producerade för att användas i 1a1-kurser. Dessa är därmed på grundläggande nivå och inriktade på allmänna kunskaper i historiska förhållanden liksom nutida samhällsliv för de elever som studerar på yrkesprogrammen på gymnasiet.

I gymnasiereformen 2011 beslutades bl.a. att historia blev ett obligatoriskt ämne på alla gymnasieprogram och därefter var både historia och samhällskunskap s.k. ”gymnasiegemensamma ämnen”. Det innebär också att läroböckerna har en utbildningspolitisk gemensam grund då de är anpassade till den nya läroplanen från 2011 samt är tidsmässigt enhetliga då de är publicerade under en kort tidsperiod: 2011–2014. Det skedde inga dramatiska förändringar av svenska eller europeiska samhällsförhållanden eller Europeiska unionen respektive integrationspolitiken under dessa år som kan tänkas ha påverkat läroböckernas innehåll.

Nedan presenteras resultat från en innehållsanalys av de sex läroböckerna. De analyserade läroböckerna framgår av käll- och litteraturförteckningen. Resultatpresentationen börjar med



fördelningen av de ämnesspecifika begrepp som används, se Tabell 1. För att underlätta läsningen benämns respektive lärobok med ”LBH” för ämnet historia och ”LBS” för en lärobok i samhällskunskap samt ett nummer.

Begreppslistan har konstruerats i flera steg och är resultatet av en innehållsanalys (Boréus & Bergström 2018). De specifika avsnitt som har en adekvat rubrik, som innebär eller antyder västeuropeisk integration, har närlästs. Sedan har hela läroboken lästs igenom, och under denna process har alla begrepp, som kan sägas vara unika för ämnesområdet, noterats. Innehållsbegrepp som inte är specifika för ämnesområdet västeuropeisk integration, har valts bort även om de använts i adekvata avsnitt (t.ex. ”migration”, ”frihandel” och ”veto”). Antalet begrepp är ett resultat av att varje begrepp har förekommit åtminstone en gång i någon lärobok. I ett andra steg följer resultatpresentationen av en undersökning av nyckelbegreppet orsak och verkan. Här har framställningssättet i samma avsnitt som ovan närlästs för att studera läroboksförfattarnas förklaringsätt.

### 6.1 Ämnesspecifika begrepp: innehållsbegrepp

I Tabell 1 listas ett antal innehållsbegrepp som är direkt relaterade till västeuropeisk integration. De återfinns minst en gång i någon av läroböckerna. Dessa begrepp består av olika typer av begrepp som har olika funktioner. En del är namn på organisationer inom EU eller de organisationer som har föregått EU, t.ex. ECSC, EEC och EG. Andra begrepp anger speciella funktioner inom EU, t.ex. EU-domstolen eller GUSP (EU:s gemensamma utrikes- och säkerhetspolitik). En tredje grupp gäller principer som omfattas av EU, t.ex. subsidiaritetsprincipen och den inre marknaden.

Ämnesområdet västeuropeisk integration är komplicerat. Det innehåller många begrepp varav en del inte vanligtvis används, t.ex. ”GUSP”, medan andra är en del av det nyhetsflöde och allmänpolitiska interaktioner som är en del av vardagsspråket, t.ex. ”EU”. Begrepp som används ofta får en självklarhet genom att de är allmänt bekanta, samtidigt som de är komplexa då de står för många saker. Utöver att ”EU” kan symbolisera allt som EU-motståndare menar är negativt och undermåligt i tillvaron, är ”EU” också på samma gång ett omfattande system av organisationer, ett beslutsfattande inom olika områden som påverkar alla medborgare liksom andra som uppehåller sig inom unionen liksom i ett medlemsland. Dessutom beskrivs gärna EU som en internationell aktör som interagerar med stater som USA eller internationella organisationer såsom IMF (Internationella valutafonden).

Den första frågan, om ett ämnesspråk kopplat till ämnesområdet västeuropeisk integration kan urskiljas, kan besvaras jakande, se Tabell 1. Det finns begrepp rörande integrationsprocessen som används och enbart används i samband med detta ämnesområde. Även den andra frågan, hur ämnesområdet presenteras, får ett preliminärt svar genom att det finns en tydlig skillnad mellan läroböcker i historia och i samhällskunskap vad gäller bruk av antal innehållsbegrepp. Skillnaden är att läroböckerna i historia använder en mindre andel innehållsbegrepp: LBH2 och LBH3 använder enbart fyra respektive sex begrepp, och i genomsnitt används i LBH1-LBH3 sju begrepp. Läroböckerna i samhällskunskap använder betydligt flera begrepp: LBS6 använder hela 29 av de 33 identifierade innehållsbegreppen och i genomsnitt används 20 begrepp per lärobok.

Tabell 1. Ämnesspecifika begrepp: innehållsbegrepp

	LBH1	LBH2	LBH3	LBS4	LBS5	LBS6
CAP=Gemensam jordbrukspolitik				x		x
ECB=Europeiska centralbanken			x		x	x
EEC	x	x				x
EG	x	x	x			x
EMU=Ekonomiska och monetära unionen			x	x	x	x
EUF-fördraget, funktionsfördraget						x
EURATOM	x			x		
Euro			x	x	x	
Europeiska kol- och stålgemenskapen, ECSC	x		x	x		x
Europeiska rådet				x	x	x
EU=Europeiska unionen	x	x	x	x	x	x
EU-domstolen				x	x	x
EUF-fördraget (Fördraget om Europeiska unionens funktionssätt)						x
Europaparlamentet				x	x	x
Europeiska unionens stadga om de grundläggande rättigheterna = rättighetsstadgan						x
Europol						x
EU-kommissionen				x	x	x
GUSP=gemensam utrikes- och säkerhetspolitik				x	x	x
Fyra friheterna	x			x	x	x
Inre marknad	x	x		x	x	x
Köpenhamnskriterierna						x
Lissabonfördraget				x	x	
Maastrichtfördraget				x		x
Mellanstatlighet				x		x
Ministerrådet				x	x	x
Regionalstöd						x
Revisionsrätten				x		x
Romfördraget	x					
Schengenavtalet						x
Schuman	x					x
Skyddsdirektivet						x
Subsidiaritetsprincipen						x
Överstatlighet	x			x		x
<b>Summa</b>	10	4	6	19	13	29

Det är uppenbart att läroböckerna i historia lägger mindre vikt vid integrationen. Två av dessa läroboksförfattare har valt att enbart i ringa utsträckning ta upp västeuropeisk integration. Det innebär att läraren, som utgör en del av ämnesrösten (jfr. Bergh Nestlog 2019: 19), har mindre

nytta av läroboken då enbart fåtal innehållsbegrepp ges att arbeta med som en del av ett ämnesspråk. Om läraren väljer en mer ambitiös undervisningsstrategi måste annat material än dessa två läroböcker användas.

Ett exempel på vilken vikt som läggs vid integrationen gäller det utrymme för de komplicerade begrepp som ges. En funktion i läroböcker är att besvara konkreta frågor om begrepps betydelser eller innebörd, och sedan kan olika typer av instuderings-, fördjupnings- eller diskussionsfrågor tänkas. I de delar där integrationen tas upp finns inga sådana frågor i LBH1, medan LBH2 och LBH3 har en enstaka fråga angående ett begrepps betydelse.

Läroböckerna i samhällskunskap lägger betydligt större fokus på integrationen. Här finns betydligt fler innehållsbegrepp att relatera till och en väsentlig uppgift bör vara att för eleverna särskilja de betydelser, funktioner och principer som begreppen innebär. Det är fråga om både konkreta och abstrakta förhållanden. Läroboksförfattarna har valt att uttrycka sig på sätt som underlättar tillägnet av ämnesinnehållet då det finns flera exempel på frågor om ords betydelser eller innebörd, liksom olika typer av instuderings-, fördjupnings- eller diskussionsfrågor. Speciellt LBS4 innehåller flera exempel på detta. Ett exempel är i LBS4: 72 problematiseringen av den gemensamma jordbrukspolitiken genom att presentera bönders protester mot alltför låga jordbruksbidrag från EU, något som ställs mot EU:s subventionering av jordbruksprodukter, vilket innebär att jordbruksprodukter från ”världens fattiga länder” konkurreras ut. Denna uppgift är ett försök att stimulera till diskussion och debatt rörande en av EU:s ekonomiska delar, CAP, och EU:s plats och relationer till övriga världen. Ytterligare ett exempel från samma lärobok är den öppna fråga om EU i framtiden som ställs i LBS4: 82. Frågan gäller om EU kan utvecklas till ett ”Europas förenta stater” (EFS). Två alternativ presenteras genom att dels en federations funktion beskrivs, detta skulle motsvara ett EFS, dels ett fortsatt mellanstatligt samarbete. Det finns inga direkta frågor ställda till avsnittet, men det är en grund till en diskussion om saken. Ett exempel från en annan lärobok kan hämtas från LBS6: 67 som presenterar den öppna frågan om ”Hur stort kan EU bli?”, något som även relaterar till frågan vad Europa utgör i politisk liksom i geografisk eller kulturell bemärkelse.

Det finns exempel på visuella framställningar i läroböckerna. Ett enkelt och vanligt sätt att visa medlemskap liksom förändringar av detta är att visa en karta. Bortsett från LBH3 har alla läroböcker en karta som visar medlemsstater vid olika tidpunkter (se olika varianter i LBH1: 145, LBH2: 204, LBS4: 77, LBS5: 168 och LBS6: 58). Andra visuella framställningar i samhällskunskapsläroböckerna är hur beslut fattas inom EU: i LBS4: 81, LBS5: 169 och LBS6: 63 kan man via process- eller flödesscheman följa de olika beslutsgångarna liksom få exempel på hur de olika institutionerna arbetar.

Utan att påstå att det finns kausala förhållanden kan det konstateras, att skillnader i styrdokumentens skrivning reflekteras i läroböckernas innehåll. Om läroböckerna delas upp enligt ämne kan innehållet tentativt relateras till vad som står i läroplanen. Begreppsmängden är betydligt större i ämnet samhällskunskap och ämnesrösten, läraren, har ett omfattande antal begrepp att arbeta med. Läroböckerna i historia kan relateras till den allmänna skrivningen i läroplanen att ”ge eleverna kunskaper om den europeiska unionen och dess betydelse för Sverige” (*Lgy 11: 7*), medan läroböckerna i samhällskunskap även kan relateras till skrivningen ”Demokrati och politiska system på lokal och nationell nivå samt inom EU” (*Lgy 11: 144*).

## 6.2 Ämnesspecifika begrepp: nyckelbegreppet orsak och verkan

En deskriptiv framställning i en lärobok, som fokuserar på vad som hände när, var och av vem eller vilka, har stora fördelar. En fullödlig deskriptiv framställning kan vara av stor nytta för läraren, som har att välja och planera för sin undervisningspraktik. En specifik inriktning är här i vilken mån de undersökta källorna har den typ av problematiseringar som inkluderar varför-frågor.

För att underlätta källgenomgången har två utgångspunkter tagits: en första är att se hur orsaker till integrationen presenteras, en andra är att se hur den svenska relationen till europeisk integration hanteras.

### 6.2.1 Orsaker till integrationen

Det finns i läroböckerna inte några egentliga frågor om varför integrationen startade, dock finns trots det kausalförklaringar inlagda i framställningen. Dessa är oftast av typen enfaktorsförklaringar, alltså att en orsak anges som avgörande (Kjeldstadli 1998: 243-247). Det finns dock exempel på att två faktorer anges och vidare finns exempel på att en orsakskedja bildas där en orsak anges som integrationens start och en annan som integrationens fortsatta utveckling.

Exempel på enfaktorsförklaringar grundade i ekonomiska förhållanden kan ses i historieläroböckerna. I LBH2 diskuteras integrationen i kapitel 16 och utifrån kapitelrubriken ”Kapitalismen krisar och förnyas sig” (LBH2: 202-206). Här finns dock ingen koppling till starten i Kol- och stålunionen utan istället tas starten upp under rubriken ”EG: världens största marknad” (LBH2: 204) som presenterar EG som ”världens största frihandelsområde”. Även förändringar av integrationen ges en ekonomisk förklaring: under 1980-talet skedde en fortsatt integration på grund av att en ”allt vassare internationell konkurrens kräver djupgående förändringar. Sådana kommer i form av planer på en fullständigt fri *inre marknad*” samt upptagandet av nya medlemsstater, bland annat Sverige (LBH2: 204).

De övriga två läroböckerna i historia förklarar genom att ta upp två faktorer: dels att undvika ett framtida krig, dels att nå ekonomisk tillväxt. En förklaring av integrationen är tydligt angiven i LBH1: 145: ”För att minska risken för ett nytt stort krig mellan de europeiska stormakterna” skulle produktionen av kol och stål kontrolleras och därför kom Kol- och stålunionen till. Drivkraften till den fortsatta organisationsutvecklingen anges inte på något annat sätt än att den är ekonomiskt betingad genom ett resonemang om Romfördraget genom vilket en gemensam marknad skapades. I LBH3 kopplas tydligt integrationsprocessens start i relation till det som ett fredsprojekt. Under rubriken ”Samarbete i stället för maktkamp” sägs ”franska och tyska politiker skapa ett närmare samarbete” mellan länderna genom att samarbeta om kol- och stålproduktionen och bilda unionen. Det understryks att ”Fredstanken som låg bakom denna organisation är anmärkningsvärd med tanke på att medlemsländerna bara sex år tidigare hade varit i krig med varandra” (LBH3: 110). Detta var en ”gemenskap för fred och ekonomiskt samarbete” (LBH3: 110) som utvecklades till en mängd organisationer, något som är huvudpoängen i ett senare avsnitt (LBH3: 135).

Liknande sätt att förklara integrationen återfinns i läroböcker i samhällskunskap. I LBS4 är huvudförklaringen till integrationen strävan efter att undvika tidigare krig. Avsnittet ”EU:s historia” (LBS4: 75-76) är en rak beskrivning av ett historiskt förlopp från samarbete för att motverka krig till ett fokus på inriktningen på en tullunion: ”På drygt femtio år har det

europiska samarbetet vuxit från ett fredsprojekt [... till en union] med gemensam marknad, gemensam valuta och gemensam politik på en rad områden” (LBS4: 76). I LBS6 finns ett avsnitt om EU:s historia med en tydlig kronologi (LBS6: 56-58). Flera förklaringar tas upp där en övergripande sådan är inriktningen att motverka ett nytt krig mellan Frankrike och Tyskland, och därtill kommer de ekonomiska drivkrafterna. I dessa läroböcker finns en individualisering av processen genom att interaktionen mellan Robert Schuman och Konrad Adenauer omnämns, och därmed kan integrationen kopplas till särskilda personer ageranden, istället för att enbart referera till staters ageranden. Integrationens utveckling följs över tid genom att den följande tullunionen behandlas.

### **6.2.2 Hur beskrivs Sverige och västeuropeisk integration?**

Det finns en skillnad mellan de två grupperna av läroböcker rörande den svenska historiska relationen till EU. I samhällskunskapsböckerna behandlas inte frågan medan det är föremål för förklaring i historieläroböckerna. I LBH1 ges tydliga förklaringar baserade på säkerhetspolitiska och ekonomiska förhållanden. Under rubriken ”Systemskifte och EU-inträde” (LBH1: 90) kopplas den svenska hållningen till säkerhetspolitiken. ”Den officiella svenska linjen med alliansfrihet gjorde att Sverige inte ansåg sig kunna bli medlem i den europeiska gemenskap, dagens EU, som bildades 1957” och återigen i LBH1: 145: ”På grund av vår neutralitetspolitik valde Sverige att inte gå med i EG”. Nya möjligheter uppkom senare då internationella förhållandena förändrades. Detta gäller olika områden, dels en säkerhetspolitisk, dels en ekonomisk: ”I början av 1990-talet var det kalla kriget över och Sverige började försiktigt närma sig den europeiska unionen. Den svenska ekonomiska krisen gjorde att ett ökat Europasamarbete betraktades som nödvändigt” (LBH1: 90). Nu var säkerhetspolitiken annorlunda och politiken påverkades dessutom av ekonomiska förhållanden. Under rubriken ”Sverige och den globala ekonomin” (LBH1: 113) kopplas till den ekonomiska globaliseringen: ”År 1995 gick Sverige med i EU” (LBH1: 113) och blev del av den inre marknaden. ”Detta gav Sverige ökade handelsmöjligheter samtidigt som konkurrens från andra europeiska länder ökade” (LBH1: 113).

I de två följande läroböckerna ges vagare framställningar som dels berör säkerhetspolitiska, dels ekonomiska förhållanden. I LBH2 finns ingen separat diskussion av att Sverige inte deltog i integrationen. Eleven måste tolka och dra slutsatser ifrån lärobokstexten för att kunna besvara en elevfråga om ”förhållandet till EU” (LBH2: 229). Den svenska ingången i integrationen får ett helt kapitel i LBH2, kapitel 19: ”Sverige blir en del av Europa” (LBH2: 223-229), men i huvudsak tas andra förhållanden upp och integrationen diskuteras ringa. Fokus är på ekonomiska förhållanden: i ingressen sägs att ”Globaliseringen skärper konkurrensen, ekonomi och arbetsmarknad blir mer beroende av omvärlden än någonsin förr. Sverige går in i Europeiska unionen (EG), där många politiska beslut fattas gemensamt. Det som förr skiljt Sverige från resten av Europa blir allt svårare att få syn på” (LBH2: 223). Detta blir i huvudsak tydligare under rubriken ”Sverige in i EU”: ”Samarbetet och handeln mellan Västeuropas stater växer under dessa år och det blir allt svårare för Sverige att stå utanför [... EU]. När kalla kriget upphör försvinner ett viktigt hinder och efter en folkomröstning blir Sverige medlem 1995” (LBH2: 226), det vill säga att det även nämns att fanns en säkerhetspolitisk dimension som påverkade den svenska inställningen till EU. I LBH3 tas svenskt EU-inträde upp under en särskild rubrik: ”Sverige in i EU 1995” (LBH3: 138). Anledningen är oklart beskriven när det

sågs att Sverige tidigare ”inte velat gå med på grund av sin neutralitetspolitik i förhållande till öst och väst”. Vad det innebär klargörs inte utöver att det i allmänhet hade med det kalla kriget att göra: ”Men när nu östblocket hade fallit öppnade sig möjligheten för Sverige att gå med i EU”. Svensk neutralitet diskuteras inte närmare. En kommentar till ovanstående är att det är möjligt att problematisera att neutraliteten inte hindrade medlemskap i Nationernas Förbund eller Förenta Nationerna men gjorde så i fallet EU.

## 7. Ämnesspråk och ämnesinnehåll: diskussion och kommentarer

Den första frågan var om ett ämnesspråk kan urskiljas för ett avskilt ämnesområde. Det är uppenbart att det finns ett avgränsat ämnesspråk för det undersökta området. Det används ett större eller mindre antal specifika begrepp som är tydligt kopplade till ämnesområdet västeuropeisk integration och som inte används i något annat sammanhang. Den andra frågan var hur läroboksförfattare presenterar ämnesområdet i form av ämnesinnehåll och ämnesspråk och här framträder olika framställningssätt.

Genom en analys av bruket av innehållsbegreppen är det möjligt att nå slutsatser om delar av det ämnesspråk som används. Utgångspunkten är att kunskap om innebörden av innehållsbegreppen kan visas genom att eleven i någon utsträckning kan genomföra ämnesspecifika diskussioner såsom att läsa och skriva om det aktuella ämnet. Det är en bedömningsfråga i vilken mån innehållsbegreppen är tillräckliga och tydliga för att kunna ligga till grund för ämneskunskaper, t.ex. i relation till styrdokument.

I Historia 1a1 är det tveksamt om LBH2-LBH3 ger mer omfattande ”kunskaper om den europeiska unionen” (*Lgy 11: 7*) då det historiska innehållet är så pass begränsat att det saknas innehållsbegrepp som är nödvändiga för ett tillräckligt fungerande ämnesspråk. Vad gäller frågan om hur läroboksförfattare presenterar ämnesområdet i form av ämnesinnehåll och ämnesspråk, är resultatet att man inte väljer att lyfta fram värdet och betydelsen av västeuropeisk integration. Det historiska innehållet är begränsat och detsamma gäller för ämnesspråket. Ämnesområdet får inte stort utrymme och det är i bästa fall en rudimentär presentation av institutionerna medan funktioner och principer inte tas upp.

I Samhällskunskap 1a1 finns möjligheter att via bruk av LBS4-LBS6 diskutera EU:s institutioner liksom dessas politiska funktioner. Dessa läroböcker ger förutsättningar för att kunna visa allmänna kunskaper om EU. Speciellt LBS4 och LBS6 presenterar väl det nuvarande EU:s institutioner samt behandlar dessas funktioner och principer. Då LBS6 är en lärobok i samhällskunskap överraskar det att den innehåller en utmärkt genomgång av den västeuropeiska integrationens historia, något som snarare borde finnas i läroböckerna i historia.

Då läroböckerna LBS4-LBS6 ger ett mer utvecklat ämnesinnehåll skapas ett underlag för läraren att skapa en dialog med elever och ett närmande till den ”dubbla dialogen” etableras (Bergh Nestlog 2019: 11, 12; Ajagán-Lester *et al* 2003: 207). Det finns bl.a. beskrivningar, flödesscheman och frågeställningar som gör att läraren kan skapa en historisk referensram. I LBS5 finns tydliga elevaktiverande arbetsuppgifter, t.ex. fördjupningsuppgiften i LBS5: 185 där argument för och emot svenskt medlemskap i EMU ska listas och presenteras. Värdet av just denna typ av elevaktiverande inriktningar måste framhållas då det är ett sätt för eleverna att ta del av ämnesröstens arbete att lära i ett socialt sammanhang.

Det finns inte i någon lärobok någon presentation av källor. Det är därför inte möjligt för elever att kritiskt granska, tolka och värdera eller på något sätt förhålla sig till källor. Ett exempel på en central text som skulle kunna användas är den välkända Schumandeklarationen från 1950 och dess första mening ”Världsfreden kan inte upprätthållas utan konstruktiva insatser mot hotande faror”, även andra delar av deklarationen kan användas (Schumandeklarationen 1950). Det finns inte heller några referenser till europahymnen eller andra exempel på konstnärliga eller skönlitterära uttryck. Ett exempel på hur man med enkla medel kan ta upp EU-angelägenheter är LBS6: 57 som kommenterar valet av motiv på eurosedlarna. Även om inte Sverige infört valutan euro, finns en bekantskap med eurosedlar genom resande i Europa, och att ta upp betalningsmedels utseende är ett sätt att förklara valutaområdets politiska och kulturella samhörighet.

I läroplanens skrivning för samhällskunskap tas ”Demokrati och politiska system på lokal och nationell nivå samt inom EU” (*Lgy 11*: 144) upp. Demokratifrågan nämns i förbifarten i LBS5: 65 fast då i samband med en diskussion om skillnaden mellan val i en representativ demokrati och genom folkomröstningar. EU-valet 1994 fungerar som ett exempel på det sista. LBS4: 69 omnämner att färre röstar i val till europaparlamentet jämfört med till riksdagen. Även LBS6: 65 tar upp att det låga valdeltagandet i EU-valet 2009 ”antyder att EU:s medborgare fortfarande har svårt att intressera sig för politik på EU-nivå”. Demokratifrågan behandlas inte i LBS5. Möjligheter att göra det är i samband med att parlamentet tas upp och det kunde t.ex. problematiseras att parlamentets ledamöter ”representerar i första hand sina väljare och sin partigrupp och inte sitt land” (LBS5: 172) men någon diskussion initieras inte även om ansatser finns i en uppgiftsdelen (LBS5: 185).

LBS4 har dock en något vidare diskussion av denna fråga. Det understryks att EU är svåröverskådligt och behandlar betydelsefulla områden. Således startar kapitlet ”Sverige och Europa” med spanska och franska bönder som protesterar mot EU:s jordbrukspolitik (CAP) genom att kasta grönsaker (LBS4: 70-72). Att det finns olika inställningar till EU visas med att tre svenska partiers olika inställningar till EU redovisas (LBS4: 74). Vidare tas beslutsprocesser inom EU upp genom en diskussion över ett flödesschema där en slutsats är att en tydligare beslutsprocess är önskvärd för att ”medborgaren” ska kunna ”följa med i EU-politiken” (LBS4: 81).

Genom att besluts- och styrningsfunktioner nämns i LBS4: 81, LBS5: 169-174 och LBS6: 63-66 finns en motsvarighet till skrivningen i läroplanen. Om det antas att det finns ett värde i en överensstämmelse med styrdokumentets skrivning för läroböcker i samhällskunskap om EU:s allmänna politiska funktion, uppfylls detta kriterium. Däremot finns inte, förvånande nog, en diskussion om demokratins väsen eller funktion i läroböckerna.

Utrymmesfrågan i läroboken är problematisk och hämmar en mer utvecklad framställning. På två sätt kan dock texterna förbättras och det med enkla medel. Det första gäller att tydligare dels definiera innehållsbegreppen, dels relatera olika begrepp genom att de kontrasteras mot vad de inte är. Ett konstruktivt exempel är LBS4: 78 som presenterar och tydligt åtskiljer ”överstatlighet” från ”mellanstatlighet”. En andra förbättring av texterna är att använda begreppshierarkier. Till exempel kan det abstrakta och teoretiska begreppet ”integration” presenteras som ett övergripande begrepp och sedan relateras till funktionerna hos t.ex. Europeiska kol- och stålunionen eller EMU.

Det finns ett exempel på att statsledare nämns. I LBS6: 56-58 nämns två av huvudpersonerna, Robert Schuman och Konrad Adenauer och här kunde intentionsförklaringar användas. Det kan kombineras med bruk av källor, t.ex. den tidigare nämnda Schumandeklarationen. Utöver att presentera två huvudsakliga ledare kunde även den italienske utrikesministern Carlo Sforza och den belgiske utrikesministern Paul-Henri Spaak presenteras för att visa att integrationsprojektet var ett projekt som drevs av flera statsledningar.

Det ligger i undervisningens ramförhållanden att läroboksmaterialets omfång är begränsat. De lärare, som vill gå utöver de kausalförklaringar som finns, har inget underlag för det i läroböckerna. Den lärare som t.ex. vill ta upp en central förutsättning för integrationen, nationalismens dramatiska försvagning genom fascismens förlorade legitimitet på grund av Nazi-Tysklands krigsförlust och federalismen stärkta position (Førland & Claes 1999: 16-18), har inget stöd för en sådan inriktning i läroböckerna. Samtidigt finns det stora vinster i en sådan undervisningsinriktning som kan relatera 1950-talet till nutiden: integrationens start förutsatte försvagad nationalism. Då den senare stärks minskar intresset för integration vilket är en förklaring till den Brexit som startade med folkomröstningen i Storbritannien 23 juni 2016.

Vad gäller den andra delfrågan, om nyckelbegreppet orsak och verkan, finns dels en likhet mellan läroböckerna i det att integrationens orsaker diskuteras medan det finns en tydlig skillnad mellan läroböckerna om Sveriges relation till integrationen. I historieläroböckerna diskuteras saken utifrån säkerhetspolitiska och ekonomiska förhållanden, medan frågan knappt nämns i läroböckerna i samhällskunskap och det är tydligt att läroboksförfattarna inte anser att ämnet faller inom ramen för det samhällsvetenskapliga ämnet. Inte heller här används några historiska källor. En intressant sådan är annars Erlanders s.k. ”Metalltalet” 22 augusti 1961, som var en del av den 1960 hastigt uppkomna Europadebatten. I talet avgjordes för lång tid Europafrågan i Sverige (Möller 2005: 186-192; Möller 2015: kap. 16).

Denna undersökning visar för det första att avgränsade ämnesspråk för det undersökta området kan urskiljas för skolämnena historia och samhällskunskap. För det andra framgår det att läroboksförfattare presenterar ämnesområdets innehåll i olika omfattning beroende på ämnesinriktning: ämnets innehåll och ämnesspråket är mer utvecklat i samhällsvetenskapsläroböckerna jämfört med historieläroböckerna. En vidare analys av ett nyckelbegrepp visade tydliga skillnader: medan historieläroböckerna tydligt tog upp Sveriges relation till integrationen gällde motsatsen för samhällsvetenskapsläroböckerna.

En vidare slutsats pekar på hur ämnesinnehållet kan formuleras. Det finns ett värde i en mer fokuserad inriktning på läroböckernas innehåll genom att först tydligt utgå ifrån nyckelbegrepp och sedan formulera ämnesinnehållet utifrån dessa. Den begreppslista, ”The Big Six”, som Seixas och Morton föreslår är lockande då en start i den möjliggör en struktur för en lärobokstext liksom för undervisning. Frågan är sedan vilka nyckelbegrepp som begreppslistan ska innehålla och Lilliestams förslag på att tillfoga ”aktör och struktur” är intressant. Det hade fungerat utmärkt för västeuropeisk integration för att kunna analysera aktörers agerande liksom de nya ideologiska, politiska och ekonomiska strukturer som andra världskriget och åren därefter ledde till.



## Käll- och litteraturförteckning

### Källor

#### *Historia*

LB1: Larsson, Olle (2014), *Möt historien: 50 p.* Malmö: Gleerups utbildning.

LB2: Jansson, Ulf & Antonio Serra (2012), *Den moderna tidens historia.* Stockholm: Liber.

LB3: Roslund, Mats, Madeleine Nilzon & Ingemar Öberg (2014), *Mittpunkt historia. 1: 50 p.* Lund: Studentlitteratur.

#### *Samhällskunskap*

LB4: Harstad, Fredrik, Sandra Heaver & Jens Öberg (2011), *Spela roll: samhällskunskap 50 p.* Malmö: Gleerups, 3. uppl., ISBN 978-91-40-67313-8.

LB5: Almgren, Hans, Stefan Höjelid & Erik Nilsson (2012), *Reflex Bas Grundbok.* Malmö: Gleerups Utbildning AB, ISBN 978-91-40-67619-1.

LB6: Karlsson, Lars-Olof (2011), *Arena 50p. Samhällskunskap för gymnasiet.* Malmö: Gleerups.

### Litteraturförteckning

Ajagán-Lester, Luis, Per Ledin & Henrik Rahm (2003), "Intertextualiteter" i Boel Englund & Per Ledin (red.) *Teoretiska perspektiv på sakprosa.* Lund: Studentlitteratur: 203-237.

Almgren, Hans (2011), "I huvudet på en läromedelsförfattare", i Niklas Ammert (red.), *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik.* Lund: Studentlitteratur: 343-360.

Bache, Ian, Stephen George & Simon Bulmer (2011), *Politics in the European Union.* Oxford: Oxford University Press, 3., [updated] ed.

Bergh Nestlog, Eva (2019), "Ämnesspråk – en fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter". *Humanetten* 42: 9-30.

Boréus, Kristina & Göran Bergström (2018), "Innehållsanalys" i Kristina Boréus & Göran Bergström (red.), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* Lund: Studentlitteratur.

Ekendahl, Ingererd, Lars Nohagen & Johan Sandahl (2015), *Undervisa i samhällskunskap: en ämnesdidaktisk introduktion.* Sockholm: Liber.

Englund, Boel & Jan Svensson (2003), "Sakprosa och samhälle" i Boel Englund & Per Ledin, red. (2003), *Teoretiska perspektiv på sakprosa.* Lund: Studentlitteratur, 2003: 61-89.

Førland, Tor Egil & Dag Harald Claes (1999), *Europeisk integration.* Lund: Studentlitteratur.

Hedenborg, Susanna & Lars Kvarnström (2015), *Det svenska samhället 1720-2014: böndernas och arbetarnas tid.* Lund: Studentlitteratur, 5., [rev. och uppdaterade] uppl.).

Kjeldstadli, Knut (1998), *Det förflutna är inte vad det en gång var.* Lund: Studentlitteratur.

LG11 = Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011 (2011), Stockholm: Skolverket, ISBN 978-91-38-32594-0.

Lilliestam, Anna-Lena (2013), *Aktör och struktur i historieundervisning: om utveckling av elevers historiska resonering.* Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Lowe, Norman (2013), *Mastering modern world history.* Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave, 5th edition.

Lund, Erik (2016), *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere.* Oslo: Universitetsforlaget.

Lundestad, Geir (2017), *Öst, väst, nord, syd: huvuddrag i internationell politik efter 1945.* Lund: Studentlitteratur, 2015, 7., [uppdaterade] uppl.

Möller, Tommy (2015), *Svensk politisk historia: strid och samverkan under tvåhundra år.* Lund: Studentlitteratur, 3., [uppdaterade] uppl.

- Möller, Tommy (2005), *Svensk politisk historia 1809-1975*. Lund: Studentlitteratur, 2., [rev.] uppl.
- Pietras, Jens & Jens Aage Poulsen (2016), *Historiedidaktik: mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzel.
- Ribeck, Judy (2015), *Steg för steg: naturvetenskapligt ämnesspråk som räknas*. Göteborg: [Institutionen för svenska språket], Göteborgs universitet.
- Seixas, Peter & Tom Morton (2013), *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Shanahan, Timothy & Cynthia Shanahan (2008), "Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents. Rethinking Content-Area Literacy", *Harvard Educational Review* vol. 78, nr. 1 (Spring 2008): 40-59.
- "Schumandeklarationen den 9 maj 1950", [https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration\\_sv](https://europa.eu/european-union/about-eu/symbols/europe-day/schuman-declaration_sv)
- Schön, Lennart (2014), *Vår världs ekonomiska historia D. 2 Den industriella tiden*. Lund: Studentlitteratur, 2., [rev.] uppl.
- Stolare, Martin (2015), "Ord och begrepp i SO-ämnena", Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/name/P03WCPLAR063155>
- Virta, Arja (2007), "Historical Literacy: Thinking, Reading and Understanding History", *Journal of Research in Teacher Education*, vol. 14, nr. 4: 11-25.
- Wendell, Joakim (2014), *"Förklaringar är ju allt på nåt sätt": en undersökning av hur fem lärare använder historiska förklaringar i undervisningen*. Karlstad: Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Historia, Karlstads universitet.
- Wiesner-Hanks, Merry E., Patricia Buckley Ebrey, Roger B. Beck, Jerry Dávila, Clare Haru Crowston & John P. McKay (2017), *A history of World Societies*. Boston, MA: Macmillan Learning, 11th edition.

# Framställningen av treenighetsläran i läroböcker i religionskunskap

Torsten Löfstedt

Författare till läroböcker i religionskunskap för högstadiet och gymnasiet har en svår uppgift. I högstadiet ska elever bl.a. ges redskap för att förklara ”centrala tankegångar” i kristendomen och andra världsreligioner.<sup>1</sup> I gymnasiet skall elever bl.a. lära sig ”redogöra för likheter och skillnader mellan världsreligionernas människosyn och gudsuppfattningar”.<sup>2</sup> Läroböcker ska eftersträva saklighet och de ska inte förespråka en specifik religion; enligt Skolverket skall undervisningen i svenska skolor vara saklig, allsidig och icke-konfessionell. Läroboksförfattare bör därför förklara olika religioners tekniska termer på ett sätt som elever som inte är uppvuxna i den religiösa traditionen förstår men samtidigt på ett sätt som de lärda som representerar traditionen inte finner missvisande.

Treenighetsläran är central för gudsuppfattningen i de flesta kristna samfund. Det är därför ett ämne man kan förvänta sig ska tas upp i läroböcker i religionskunskap för högstadiet och gymnasiet. Treenigheten är ett av de centrala begreppen i katolska kyrkan och i protestantiska och ortodoxa kyrkor och därmed relevant att ta upp redan på högstadiet. Tron på den treeniga Guden är en avgörande skillnad mellan de flesta kristna samfund å ena sidan och judendom och islam å den andra, vilket innebär att begreppet blir särskilt relevant att ta upp på gymnasiet där bl.a. skillnader i gudsuppfattningar mellan världsreligionerna ligger i fokus. Läroböcker i religionskunskap brukar därför försöka redogöra för detta begrepp när de presenterar kristendomen. Begreppet ”treenigheten” och med den nära besläktade termer är dock ökänt svåra att förklara.

I denna artikel jämför jag hur fem läroböcker i religionskunskap för högstadiet och elva för gymnasiet framställer treenighetsläran. Läroböckerna publicerades mellan åren 2003 och 2015 och kan tänkas vara i bruk i skolor runt om i Sverige när denna artikel publiceras. Utgångspunkten var att se om författarna till läroböcker i religionskunskap lyckas hitta ett neutralt ämnesspråk som kunde begripliggöra treenighetsläran för de tilltänkta läsarna, elever i högstadiet och gymnasiet. Lyckas de hitta förklaringar som är begripliga utan att de förvrider kristna samfunds officiella tolkningar av denna lära?

Jag börjar med att ge en kortfattad historisk genomgång av treenighetslärans uppkomst så att läsaren bättre kan förstå de utmaningar som läroboksförfattare ställs inför. Därefter fokuserar jag på en teologisk term kopplat till denna lära, nämligen ”person”. Jag visar hur läroboksförfattarna mestadels undviker den etablerade men svårbegripliga teologiska

---

1 Jfr *Lgr 11*, ”Kursplan Religionskunskap”, centralt innehåll 7-9: ”Centrala tankegångar och urkunder inom kristendomen samt utmärkande drag för kristendomens tre stora inriktningar: protestantism, katolicism och ortodoxi. Centrala tankegångar och urkunder i världsreligionerna islam, judendom, hinduism och buddhism.”

2 Jfr *Gy 11*, ”Ämne – Religionskunskap, Religionskunskap 1, Kunskapskrav, betyget A: ”eleven [kan] utförligt och nyanserat redogöra för likheter och skillnader mellan världsreligionernas människosyn och gudsuppfattningar.”

formuleringen ”tre personer i en gudom” och försöker förklara relationerna mellan Fadern, Sonen och den heliga Anden med hjälp av andra ord. Jag förklarar att nästan alla dessa alternativa formuleringar är problematiska då de strider mot officiella läror i flera kristna samfund, inklusive den romersk-katolska kyrkan, ortodoxa och lutherska kyrkor.<sup>3</sup> Med andra ord försöker författarna hitta ett neutralt ämnesspråk med vars hjälp de skulle kunna förklara denna lära för dem som inte är hemma i den traditionella teologiska terminologin, vilket dock i många fall misslyckas. Därefter redogör jag för hur samma läroböcker framställer treenighetsläran med hjälp av bilder och symboler, och diskuterar hur dessa framställningar också kan anses problematiska från olika samfunds perspektiv. Till sist visar jag hur termerna ”Fadern” och ”Sonen” användes i bibeltexterna som låg till grunden för utvecklingen av treenighetsläran. Här utgår jag ifrån forskningsrön från icke-konfessionell nytestamentlig exegetik. Jag förklarar hur dessa uttryck som upplevs som specifikt kristna är tydligt förankrade i gammaltestamentligt språkbruk. Denna avslutande genomgång är tänkt som komplement till traditionella presentationer av treenighetsläran; genom att få se hur termerna användes i bibeltexterna kan läsaren bättre förstå hur kristen lära har utvecklats över tid. Denna genomgång visar också att svårigheter med att förklara innebörden av uttryck kopplade till treenighetsläran inte är specifika för dagens läroböcker i religionskunskap men går ända tillbaka till det andra århundradet.

## Historisk översikt

Enligt katolska kyrkan, ortodoxa kyrkor, lutherska kyrkor, ja, enligt i stort sett alla kristna samfund finns det bara en Gud.<sup>4</sup> Samtidigt lär de att Fadern är Gud, Sonen är Gud och den heliga Anden är Gud. Den kristna gemenskapen har splittrats flera gånger med avseende på hur man skall tänka sig förhållandet mellan Gud Fader, Jesus Guds enfödde Son, och den heliga Anden. I synnerhet frågan om hur Sonen förhåller sig till Gud Fader har varit föremål för livliga diskussioner i stora delar av kyrkans historia. Splittringar mellan flera olika kristna samfund är kopplade till dessa frågor, inklusive splittringen mellan arianskt troende och den övriga kyrkan, mellan katolska och de ortodoxa kyrkorna (*filioque*-debatten), mellan Jehovas Vittnen och andra samfund, och mellan mormoner och andra samfund.<sup>5</sup> Jag tänker inte redogöra för alla dessa splittringar här, utan hänvisar läsaren till standardverk i kyrkohistoria och samfundskunskap. Här vill jag ge en mycket kortfattad förklaring till varför de svårbegripliga formuleringarna kopplade till treenighetsläran ursprungligen kom till. Denna redovisning kan förstås inte täcka alla viktiga faktorer som ligger bakom utvecklingen av trinitarisk teologisk terminologi. Jag tar endast upp ett fåtal moment som är särskilt viktiga och jag hänvisar till läroböckernas presentationer där det är relevant.

---

3 Andra begrepp kopplade till treenighetsläran erbjuder liknande svårigheter, men av utrymmesskäl diskuterar jag dem inte i denna artikel.

4 Jesu Kristi kyrka av Sista dagars heliga (Mormonkyrkan) är ett undantag, och detta är ett skäl till varför andra kristna samfund inte räknar mormoner som kristna.

5 Jehovas Vittnen och Jesu Kristi kyrka av Sista dagars heliga (Mormonkyrkan) är båda samfund som uppstått ur kristendomen och som anser sig själva vara den enda sanna Kyrkan. Den katolska kyrkan, ortodoxa kyrkor och protestantiska kyrkor tar avstånd ifrån Jehovas Vittnen och Jesu Kristi kyrka av Sista dagars heliga, bland annat genom att inte stå i nattvardsgemenskap med dem.

## Bibeln som källa för teologisk kunskap

Frågan om hur Fader, Son och helig Ande relaterar till varandra är ytterst kopplad till tolkningen av några bibeltexter. Detta är något som ingen av de undersökta läroböckerna tar upp. Kristna teologer har i stort sett i alla tider utgått från att det är främst i Bibeln som man kan få säker kunskap om Gud.<sup>6</sup> På liknande sätt var det i judendomen i förkristen tid. Det finns påfallande likheter i terminologi mellan den förkristna Bibeln (det kristna kallar Gamla testamentet) och Nya testamentet. I Gamla testamentet finns det exempel på att Gud tituleras som Fader,<sup>7</sup> och där finns det också referenser till Guds son, vilka jag diskuterar senare i artikeln. Vi hittar i Gamla testamentet även uttrycket ”den heliga Anden” (Ps 51: 13) eller ”Herrens ande” (Jes 63: 14) eller den ande Gud sänder eller utgjuter (Joel 2: 28-29). Det förekommer även personifieringar av Guds vishet i Gamla testamentet och andra judiska skrifter (Ords. 8: 1-9: 6; Syr 24: 1-34), och den judiske rabbinen och nytestamentsforskaren Daniel Boyarin (2001) anser att man kan tala om en förkristen ”Jewish binitarianism”, en ”tvåenighetslära” inom judendomen. Judiska teologer utvecklade dock inte en tydlig ”binitarisk” trosbekännelse. Hur kom det sig att kristna teologer utvecklade en treenighetslära?

### Den trinitariska dopformeln och den apostoliska trosbekännelsen

Termen ”treenigheten” förekommer inte i Bibeln, men i några få texter, bland annat några kopplade till det kristna dopet, omnämns Fader, Son och helig Ande tillsammans. Historiskt sett har dessa texter varit av avgörande betydelse för utformningen av treenighetsläran.<sup>8</sup> Vi träffar på ingredienserna i treenighetstanken i evangeliernas beskrivning av Jesu dop. Så här beskriver Matteusevangeliet det som hände i samband med Jesu dop:

När Jesus hade blivit döpt steg han genast upp ur vattnet. Himlen öppnade sig, och han såg Guds ande komma ner som en duva och sänka sig över honom. Och en röst från himlen sade: ”Detta är min älskade son, han är min utvalde.” (Matt 3: 16-17)

Liknande berättelser finns i Mark 1: 7-11 och Luk 3: 21-22. När Jesus döps, kallar en himmelsk röst honom för sin älskade son och Guds Ande kommer ner över honom som en duva. Denna kortfattade beskrivning väcker frågor: När evangelierna säger att Jesus var Guds son och att Gud var hans fader, vad menar de? Vad eller vem är denna Ande som kom ner över Jesus när han döptes? Hur förhåller sig Anden till Gud Fader och till Jesus? Jag återkommer till dessa frågor mot slutet av artikeln.

En annan text kopplad till dopet som var kanske ännu viktigare för formuleringen av treenighetsläran är de sista verserna i Matteusevangeliet. Den store teologen Augustinus (354-430) skriver i sitt verk *Om Treenigheten* à propos Matt 28: 19 att det är den ”text som visar oss treenigheten allra tydligast.”<sup>9</sup> Matteus skriver:

---

6 Moderna liberalteologer utgör i viss mån undantag till denna regel.

7 Jfr Jes 64: 8 ”men du, Herre, är vår fader...”

8 Jfr *Katolska kyrkans katekes* § 249: ”Den uppenbarade sanningen om den heliga Treenigheten har sitt ursprung i roten av kyrkans levande tro, huvudsakligen med dopet som utgångspunkt.” *Katolska kyrkans katekes* citeras utifrån 1996 års upplaga (Romersk-katolska kyrkan 1996). Jfr även Basileios den store (330-379), *Ep* 125.3: ”We are bound to be baptized in the terms we have received, and to profess faith in the terms in which we have been baptized.”; Ep. Syn. Konstantinopel 381 ”This is the Faith of our baptism that teaches us to believe in the Name of the Father, of the Son and of the Holy Spirit. According to this Faith there is one Godhead, Power, and Being of the Father, of the Son, and of the Holy Spirit.”

9 Jfr Augustinus, *De Trinitate* 15.6.46.

De elva lärjungarna begav sig till Galileen, till det berg dit Jesus hade befallt dem att gå. När de fick se honom där föll de ner och hyllade honom, men några tvivlade. Då gick Jesus fram till dem och talade till dem: ”Åt mig har getts all makt i himlen och på jorden. Gå därför ut och gör alla folk till lärjungar: döp dem i Faderns och Sonens och den heliga Andens namn och lär dem att hålla alla de bud jag har gett er. Och jag är med er alla dagar till tidens slut.” (Matt 28: 16-20)

Formuleringen ”I Faderns, Sonens och den heliga Andens namn” används av de flesta kristna samfund än idag i samband med dop, den rit som markerar inträdet i den kristna församlingen. Denna formel är tidigast belagd här i Matteusevangeliet.<sup>10</sup> Enligt Matteus befäller den uppståndne Jesus sina lärjungar att använda just denna formel. Uppenbarligen är den av central betydelse. Men vad betyder den? Varför skulle man döpa i Faderns, Sonens och den heliga Andens namn? Hur ska man förklara detta för potentiella konvertiter? Kristendomen var ju från början en missionerande religion och för många som gick med i rörelsen var den kristna terminologin helt främmande. Det är troligt att de teologiska reflektionerna som mynnade ut i treenighetsläran har sin början här. Enligt kyrkohistoriker fick dopkandidater redan på 100-talet besvara frågor om sin tro innan de fick döpas. Dessa frågor utgick ifrån den trinitariska dopformeln, alltså den som vi känner från Matt 28: 19 (Kinzig & Vinzent 1999: 547). Dessa dopfrågor med svar kom att senast på 300-talet kompletteras med färdigformulerade trosbekännelser som följde samma upplägg som dopfrågorna. Det verkar vara i dessa tidiga trosbekännelser som den apostoliska trosbekännelsen har sitt ursprung.

Den apostoliska trosbekännelsen reciteras under gudstjänster i den romersk-katolska kyrkan, den anglikanska kyrkan, lutherska kyrkor och flera andra protestantiska samfund. Den används dock inte av ortodoxa eller orientaliska kyrkor. Den är uppdelad i tre artiklar eller stycken, motsvarande den trinitariska dopformeln i Matt 28: 19. Den har utvecklats över tid, men den ger inte uttryck för en lika utvecklad trinitarisk teologi som senare bekännelser, exempelvis den nicenska trosbekännelsen som jag skall diskutera nedan. Den apostoliska trosbekännelsen har stycken som behandlar Fader, Son och Helig Ande, men det är bara Fadern som uttryckligen identifieras som Gud. Den börjar på följande sätt: ”Vi tror på Gud Fader allsmäktig, himmelens och jordens skapare. Vi tror ock på Jesus Kristus hans enfödde Son, vår Herre.” Denna trosbekännelse verkar återspegla kristen lära från tiden innan de stora kristologiska striderna på 300-talet som skulle definiera den kristna statsreligionen.<sup>11</sup>

## Arius, Athanasius och den nicenska trosbekännelsen

Den apostoliska trosbekännelsen identifierar Jesus som ”Herre”, vilket kan tolkas som Gud, men han identifieras inte explicit som Gud. Redan i den tidigaste kyrkan dyrkade dock kristna Jesus.<sup>12</sup> Fastän kristna idag allmänt anser att Sonen är Gud, är det endast på ett fåtal ställen i Nya testamentet som Jesus tituleras som Gud; det tydligaste exemplet är i Joh 20: 28, där

10 Se även *Didache* 7: 1; Justinus, *1 Apol* 61: 3; Tertullianus, *Adv Prax.* 26: 9.

11 Dateringen och utvecklingen av den apostoliska trosbekännelsen förblir omdiskuterad. Läsaren hänvisas till Kinzig & Vinzent 1999 och Westra 2002 för en bild av forskningsläget.

12 Detta framgår redan ur Matt 28: 17. *Bibel 2000* ger dock en vilseledande översättning; istället för: ”När de fick se honom där föll de ner och hyllade honom, men några tvivlade” bör texten översättas: ”När de fick se honom där föll de ner och dyrkade honom, men några tvekade” (Löfstedt 2013). Se vidare Hurtado 2003.

Tomas titulerar den uppståndne Jesus: ”Min Herre och min Gud.”<sup>13</sup> Johannesevangeliets första kapitel beskriver både Sonen och Fadern som Gud, och därför har denna text också stått i centrum för teologiska debatter om treenigheten. Där står det bland annat:

I begynnelsen fanns Ordet, och Ordet fanns hos Gud, och Ordet var Gud. Det fanns i begynnelsen hos Gud. Allt blev till genom det, och utan det blev ingenting till av allt som finns till. [...] Och Ordet blev människa och bodde bland oss, och vi såg hans härlighet, en härlighet som den ende sonen får av sin fader, och han var fylld av nåd och sanning. Johannes vittnar om honom och ropar: ”Det var om honom jag sade: Han som kommer efter mig går före mig, ty han fanns före mig.” Av hans fullhet har vi alla fått del, med nåd och åter nåd. Ty lagen gavs genom Mose, men nåden och sanningen har kommit genom Jesus Kristus. Ingen har någonsin sett Gud. Den ende sonen, själv gud och alltid nära Fadern, han har förklarat honom för oss. (Joh 1: 1-3, 14-18)

Johannes identifierar Jesus Kristus med ”den ende sonen”, med Ordet som blev människa, och med Gud.<sup>14</sup> Teologer har debatterat hur bokstavligt Johannes ord här skulle tolkas. Kristna kyrkor håller fast vid monoteismen från Gamla testamentet (jfr 5 Mos 6: 4) och har alltid lärt att Gud är en (Mark 12: 28-29; jfr 1 Kor 8: 6, 1 Tim 2: 5 m.m.). Hur kan då Johannesevangeliet identifiera Sonen som Gud? En präst i Alexandria vid namn Arius (ca 260-336) ansåg att uttrycken Johannes använder här alla är metaforiska. Johannes skrev visserligen att Ordet blev människa (eller inkarnerades) och att Sonen var Gud, men det skulle inte tolkas bokstavligt.<sup>15</sup> Enligt Arius kan man inte tro att Gud verkligen blev människa. Gud är fulländad. Då förändring innebär antingen förbättring eller försämring, måste Gud vara oföränderlig. Eftersom inkarnationen innebär förändring, kan det som inkarnerades inte ha varit Gud. Därför vore det fel att betrakta Jesus som Guds Ord. Arius skriver: ”han är inte Faderns enda och sanna Logos, utan det är bara som namn han kallas Logos och Sofia” (citerat i Gregg & Groh 1981: 9, min övers.).<sup>16</sup> Visserligen skriver Johannes att Ordet var Gud, men det är metaforiskt språkbruk enligt Arius: ”kallas Logos också Gud, så är han dock inte sann Gud, utan kallas så genom meddelande av nåden...” (Athanasius om Arius lära, citerad i Tergel 1973: 107). Sonen är alltså inte Gud; han är skapad av Gud enligt Arius:

Icke alltid var Gud Fader, utan det fanns en tid, då Gud var ensam och ännu icke Fader, men senare blev han Fader... Ty Gud var allena, och ännu fanns ej Logos och Visheten. När Gud sedan ville skapa oss, frambragte han först någon och kallade honom Logos och Vishet och Son, för att han skulle skapa oss genom honom. (Arius enligt Athanasius, citerad i Tergel 1973: 107)

---

13 Enligt många översättningar och en lång tolkningstradition refererar aposteln Paulus tydligt till Jesus som Gud på tre ställen i sina brev (Rom 9: 5, 2 Thess 1: 11-12; Tit 2: 13). Jfr Tertullianus, *Adv. Prax* 13. Se även Fil 2: 6, och diskussion i Dunn 1998: 255-257.

14 När de tidigaste handskrifterna till Nya testamentet skrevs, skrevs grekiska endast med det vi idag kallar versaler eller stora bokstäver. Frågan är om Johannes menade att Ordet var Gud eller gud. *Bibel 2000* utgår ifrån att Johannes bara hade kallat Gud Fader ”Gud” med stor bokstav, medan Ordet eller Sonen var gud endast i överförd bemärkelse. Teologerna som utvecklade treenighetsläran tänkte sig att Ordet var Gud med stor bokstav (jfr Tertullianus, *Adv Prax* 12).

15 Termen ”inkarnation” formulerades på grundval av den latinska översättningen av Joh 1: 14.

16 “He is not the true and only Logos of [the] Father, but by a name only is he called Logos and Sophia...”

Arius lära förkastades av Athanasius, biskop av Alexandria (296-373), som tolkade Johannes ord mer bokstavligt och betonade att det var absolut nödvändigt att Sonen var Gud. Om Sonen inte är Gud förmår han inte frälsa mänskligheten, enligt Athanasius.

Konstantin den store, den förste kristne kejsaren, sammankallade ett kyrkomöte vid Nicea år 325 för att stävja den schism som hotade kyrkan som ett resultat av meningsskiljaktigheterna mellan efterföljarna till Arius och Athanasius. Mötet enades i en definition av den kristna tron som är känd som den nicenska trosbekännelsen; skillnaderna gentemot Arius lära betonades här. Vid ett efterföljande kyrkomöte i Konstantinopel år 381 antogs några tillägg till trosbekännelsen, i synnerhet i den tredje artikeln om den heliga Anden, där det förtydligades att Anden ”tillika med Fadern och Sonen tillbedes och äras”. Vanligtvis när kyrkor hänvisar till den nicenska trosbekännelsen är det den reviderade nicenska (eller den niceno-konstantinopolitanska) trosbekännelsen som de åsyftar. Den andra artikeln i den nicenska trosbekännelsen är längst. Den betonar att Jesus är sann Gud. Där står det bland annat:

[Vi tror] på en enda Herre, Jesus Kristus, Guds enfödde Son, född av Fadern före all tid, Gud av Gud, ljus av ljus, sann Gud av sann Gud, född och icke skapad, av samma väsen som Fadern, på honom genom vilken allting är skapat; som för oss människor och för vår salighets skull har stigit ned från himmelen och tagit mandom genom den Helige Ande av jungfru Maria och blivit människa.

Den niceno-konstantinopolitanska trosbekännelsen är en text som definierar den kristna tron enligt den romersk-katolska kyrkan, de kalcedonisk ortodoxa kyrkorna ( däribland de grekisk-, serbisk- och ryskortodoxa kyrkorna), orientaliska kyrkor (som syrianska och koptiska kyrkorna), den assyriska kyrkan och även många protestantiska samfund, däribland lutherska kyrkor, presbyterianska kyrkor och den anglikanska kyrkan. Men endast tre av läroböckerna jag undersökte citerar den, nämligen Göth & Lycken (2009: 66, för högstadiet), och Alm (2009: 69,70,71, gymnasiet), Appelros, Hornborg & Röcklinsberg (2006: 64, gymnasiet). Ett skäl till att så få läroböcker citerar denna text är troligtvis att den inte används lika flitigt i Svenska kyrkan som den apostoliska trosbekännelsen. Ett annat är att till skillnad från den apostoliska trosbekännelsen ger den nicenska trosbekännelsen tydligare uttryck för en trinitarisk teologi, något de flesta läroboksförfattarna verkar ha svårt för av deras förklaringar av denna lära att döma (se nedan). Några få läroböcker redogör för bakgrunden till den nicenska trosbekännelsen i de teologiska striderna mellan Arius och Athanasius. I en lärobok för gymnasiet ger Appelros, Hornborg & Röcklinsberg (2006: 64) en god förklaring till varför kyrkomötet sammankallades, dock utan att nämna Arius eller Athanasius.<sup>17</sup>

Den nicenska trosbekännelsen säger att Sonen är ”sann Gud av sann Gud” och att han är ”av samma väsen som Fadern”. Den förklarade dock inte hur Fader, Son och Ande alla kan vara Gud, utan att Gud blir mer än en. De som formulerade revisionen till den nicenska trosbekännelsen vid kyrkomötet i Konstantinopel förklarar sin syn på saken vidare i ett brev de skrev till kyrkans biskopar, där det står (i engelsk översättning):

You, we and all who are not bent on subverting the word of the true faith should give this creed our approval. It is the most ancient and is consistent with our baptism. It tells

17 Se även Ring 2013: 138 som dock är väl kortfattad, även den avsedd för gymnasiet. Olofsson & Uppström (2014: 100) verkar ha missat det centrala i Nicea: ”Men eftersom frågan om Jesus död och återuppståndelse fortsatte att diskuteras samlades de kristna på 300-talet till ett kyrkomöte för att slutligen diskutera frågan.”



us how to believe in the name of the Father and of the Son and of the holy Spirit: believing also, of course, that the Father, the Son and the holy Spirit have a single Godhead and power and substance, a dignity deserving the same honour and a co-eternal sovereignty, in three most perfect hypostases, or three perfect persons. (Synodical letter of the Council of Constantinople, 382)<sup>18</sup>

För att förklara hur Fader, Son och helig Ande förhåller sig till varandra använder författarna uttrycken ”tre fulländade hypostaser” eller ”tre fulländade personer” och ”en gudom”. Även om detta brev inte är av samma dignitet som själva trosbekännelsen, ingick fr.o.m. år 382 läran om tre personer i en gudom i kyrkans officiella tolkning av treenighetsläran. Den nicenska trosbekännelsen och det medföljande synodala brevet lämnar dock mycket obesvarat, bland annat vad uttrycket ”tre personer i en gudom” skall betyda.

### Tertullianus och formuleringen ’Tre personer i en gudom’

När västerländska teologer har försökt förklara hur Fadern, Sonen och den heliga Anden förhåller sig till varandra har de sedan Tertullianus (år 213) talat om tre *personer* i en gudom, eller tre *personer* som är alla delaktiga i ett gudomligt väsen/väsande.<sup>19</sup> (Grekisktalande teologer använder termen *hypostasis* som motsvarighet till *persona*. Det finns svårigheter kring bruket av denna term också, vilka jag inte går in på här.) Den teologiska termen ”person” (eller *persona* på latin) är notoriskt svår att definiera, eftersom den var tvetydig från början. Det latinska ordet *persona* har flera betydelser; inte alla är aktuella här. En betydelse är ”människa”, men så mycket är klart, att teologerna inte tänkte sig *persona* i denna betydelse; de betonade att Jesus var sann människa (och likväl sann Gud), men de lärde aldrig att Fadern eller Anden var människor. Dock förblir det något oklart vad de ursprungligen ville ha sagt med detta ord. *Persona* kan syfta på en juridisk person. Ett företag kan vara en juridisk person, vars finanser är skilda från dess ägares privata finanser. Tertullianus använde ordet i bland annat denna bemärkelse när han skulle förklara hur Fader, Son och helig Ande alla var Gud medan Gud ändå var en. Tertullianus var dock inte konsekvent i hur han använde ordet. I andra sammanhang där han beskriver hur Fader, Son och Helig Ande hänger ihop använde han samma ord i betydelsen en mask eller en roll som en skådespelare tar (Porter 1980: 545). Men det latinska ordet har som sagt också betydelsen ”människa”. Med tanke på definitions-svårigheterna kan man tycka att Tertullianus kunde ha valt en lämpligare term, men Porter hävdar att den fyller en viktig funktion.

Porter hävdar att Tertullianus valde termen *persona* för att provocera. Tertullianus ville motverka den Guds bild som en teolog vid namn Praxeas lanserat. Dessvärre känner vi endast till Praxeas lära genom Tertullianus skrifter, men Praxeas ska ha haft en unitarisk eller modalistisk lära, där Son och Ande bara är tillfälliga former som Gud antog.<sup>20</sup> Praxeas ska ha

---

18 <http://www.papalencyclicals.net/councils/ecum02.htm>

19 Den vanligaste latinska formuleringen är *una substantia in tribus personis*. Tertullianus använder en snarlik formulering i verket *Adversus Praxean* från år 213 (Porter 1980: 530,545). Se även Hägglund 2003: 31.

20 Det är omdiskuterat hur pass modalistisk Tertullianus själv var i sina tankar: ”It is quite possible that Tertullian wanted his readers to understand the idea of ’one substance, three persons’ to mean that the one God played three distinct yet related roles in the great drama of human redemption.” (McGrath 2007: 250). Jfr även Tidman m.fl. (2003: 84, gymnaset), ett av få läromedel som nämner Tertullianus: ”Kyrkofadern Tertullianus beskrev på 200-talet de tre personerna som olika stadier i Guds uppenbarelse...”

lärt att Gud Fader inkarnerades som Sonen, så när Sonen led, var det Fadern som led. Tertullianus förkastar denna lära, som kom att kallas *patripassianism*. För honom var det viktigt att insistera på distinktionerna mellan Fadern, Sonen och den heliga Anden, och termen *persona* underlättar detta. Termen *persona* var attraktiv för Tertullianus därför att det gör den unitariska tanken på Gud omöjlig:

Tertullian employs the word *persona*... for its shock value. In the word's analogous sense of *homo* and *vir*, it gives to his specifically theological, Trinitarian thought a vividness of expression that could positively obliterate the memory of any unitarian images of God (Porter 1980: 546).

Tertullianus terminologiska val var extremt inflytelserikt. Den teologiska termen *persona/person* fick stort genomslag och används än idag i olika kristna samfund. I *Katolska kyrkans katekes* står det exempelvis (§ 253): ”Vi tror inte på tre gudar, utan på en enda Gud i tre personer” och (§ 252): ”Kyrkan använder [...] begreppet ’person’ eller ’hypostas’ för att beteckna Fadern, Sonen, och den helige Ande.”<sup>21</sup> Samma uttryck används i den Augsburgska bekännelsen (1530), som definierar den lutherska tron. I det första stycket ”Om Gud” står det:

Våra kyrkor lär endräktigt, att Niceamötets beslut om gudomsväsendets enhet och de tre personerna är sant och att det oryggligt skall tros: nämligen att det finns ett enda gudomligt väsende, som både kallas och är Gud, evig, osynlig, odelbar, av omätlig makt, vishet och godhet, skaparen och uppehållaren av allting, både synligt och osynligt. Likväl finns tre personer med samma väsende och samma makt, som av evighet är till jämte varandra, Fadern, Sonen och den helige Ande. De använder här ordet person i samma betydelse som det har hos kyrkans gamla författare i detta sammanhang; det betecknar något som inte är en del eller en egenskap hos något annat, utan existerar självständigt.<sup>22</sup>

På denna punkt stämmer den lutherska läran väl överens med katolska kyrkans lära. Även reformerta kyrkor har haft snarlika formuleringar.<sup>23</sup> Termen *persona* används flitigt i teologernas texter, men teologer har aldrig kunnat enas om en definition.<sup>24</sup>

## Kan termen ”person” ersättas?

Det finns inte något etablerat icke-teologiskt metaspråk med vars hjälp läroböcker kan förklara treenighetsläran. Det finns ett teologiskt fackspråk, men som vi har sett är det svårbegripligt, och termerna används inte alltid på samma sätt av alla teologer. En anledning till dessa svårigheter är att teologiskt språk till sin natur är metaforiskt – vi människor måste tänka oss Gud i termer av oss själva, fastän teologerna betonar att Gud egentligen är helt annorlunda (Avis 1999, Hägglund 2003: 29). Vi tänker förstås alltid i viss grad i termer av oss själva (se Lakoff & Johnson 1999), men när det kommer till diskussioner om hurdan Gud är, blir behovet

---

21 Hypostas kommer från det grekiska ord som används för att beteckna personerna i treenigheten. Detta ord används i ortodox teologi och har en något snävare definition än person.

22 <http://luk.se/Augustana.htm>

23 Jfr Den andra helvetiska bekännelsen (1562), Den galliska bekännelsen (1559).

24 “As a principal term in Trinitarian thought, *persona* never achieved a truly satisfactory and universally acknowledged definition” (Porter 1980: 530). Ordet *persona* har alltså inte så entydig betydelse som den Augsburgska bekännelsen påstår.

av att använda oss av metaforer ännu mer tydligt, då Gud traditionellt ansetts inte vara möjlig att direkt beskriva.

De metaforer och termer som teologer från kristenhetens första fem århundraden använt kan upplevas föråldrade; ofta bygger de på filosofiska tankar som inte längre är aktuella eller vars ursprungliga kontext fallit i glömska.<sup>25</sup> Bruket av termen ”person” i teologers förklaringar av treenigheten är ett sådant exempel. Teologerna ger ordet ”person” en annan betydelse än vad det har i vardagsspråk. För att förklara treenigheten för dem som inte är insatta i äldre tiders teologiska språk är det nödvändigt att ersätta den etablerade terminologin med andra formuleringar som är mer lättbegripliga. Dock brukar läroböckernas alternativa formuleringar vara vilseledande på något sätt.

## Läroböckernas presentation av treenigheten

När kristna samfund i västerlandet (d.v.s. katolska kyrkan och protestantiska kyrkor) förklarar treenigheten brukar de alltså använda uttryck som ”tre personer i en gudom”. Fastän ordet ”person” är en vedertagen teologisk term i kristna samfund i västerlandet, undviker flera läroböcker att använda detta uttryck i sina förklaringar av treenigheten antagligen därför att ordet har fått annan betydelse i vardagsspråket. Istället används uttryck som tre ansikten, tre gestalter, tre skepnader, tre former, tre sätt att visa sig, tre aspekter, tre uppenbarelser, tre sidor, tre delar, och tre enheter. Nedan följer några exempel.

### Läroböcker för högstadiet

Gud uppenbarar sig i tre former: Gud Fader, Jesus Sonen och den heliga Ande. Alla tre är tillsammans Gud. (Berg & Rundblom 2011: 191)

De tre olika aspekterna av Gud är Gud Fadern, God Sonen, som är Jesus, och Gud Anden, också kallad den heliga Anden. (Göth & Lycken 2009: 68)

Kristendomen beskriver Gud som en. Men Gud framträder i tre former: Fadern, som har skapat allt och håller sin skapelse vid liv; Sonen, som blev människa och som dog och uppstod från de döda för att rädda människorna från synden och döden; Anden, som är själva livskraften. (Högberg, Isaksson & Sundqvist 2014: 231)

Enligt kristen tro finns det bara en Gud, men han kan visa sig på tre olika sätt. Detta brukar kallas för treenigheten. Som symbol för detta brukar man använda en triangel. Hela triangeln motsvaras av Gud och varje sida av triangeln motsvarar då en av Guds tre olika uppenbarelser. (Olofson & Uppström, 2014: 100-101)

### Läroböcker för gymnasiet

Gud är samtidigt en enda varelse och tre olika personer. (Appelros m.fl. 2006: 66)

Gud är en, men möter människorna på tre sätt. (Björilin & Jämterud 2013: 169)

... Fadern, den första av de tre personerna i den kristna gudsuppfattningen... (Björilin & Jämterud 2013: 169)

---

25 Exempel på sådana uttryck kopplade till treenighetsläran är *hypostasis*, *ousia*, *substantia*, *essentia* och som sagt *persona*. Dessa uttryck har olika innebörd beroende på om de tolkas utifrån aristotelianska eller nyplatoniska ramar. Det är ofta oklart vilka ramar de olika teologerna utgick ifrån.

Anden ses som den tredje delen i gudsbegreppet (Björlin & Jämterud 2013: 173)

Vad innebär treenigheten? Hur visar sig Gud i treenighetens olika former? (Göth m.fl. 2012: 81)

den heliga Anden: ”den tredje enheten i treenigheten” (Göth m.fl. 2012: 81)

Gud är en. Gud kan dock, enligt kristen tro, uppenbara sig på tre olika men likvärdiga sätt. Det kallas för treenigheten. (Mattsson Flennegård & Eriksson 2012: 284).

Eftersom Jesus inte längre finns kroppsligt närvarande på jorden har Gud en tredje sida. (Mattsson Flennegård & Eriksson 2012: 287)

Gud visar sig i tre gestalter: Fadern, Sonen och den helige Anden. Tre sidor av ett och samma väsen. Det kallas *treenighet*. (Ring 2012: 94)

Den kristna läran, som alltså formulerades under 300- och 400-talen, har sin grund i tanken om den treenige Guden. Gud är en, men visar sig i tre gestalter: Fadern, Sonen and Anden. Att på ett begripligt sätt förklara treenighetsläran är svårt. Kristna hävdar att det handlar om ett mysterium. (Ring 2013: 138)

Gud uppfattas som Fadern, Sonen och Anden – Treenigheten. (Thulin & Elm 2013: 75)

Gud är tre personer, Fader, Son och Ande, men ändå en. (Tidman m.fl. 2003: 84)

Enligt kristen tro är Gud en enda gestalt som visar sig på tre olika sätt – som Fadern, Sonen och den helige Ande. Man kan säga att Gud har tre olika ansikten. Detta kallas treenighetsläran, och brukar visas med en triangel som symbol. Triangeln har tre sidor, precis som Gud. (Tidman & Wallin 2012: 50)

Treenigheten är ett sätt att förklara Gud. Gud är en, men har tre delar. Dessa är Fadern, Sonen (Jesus) och den helige Ande. (Tollstadius, Öberg & Bergström 2006: 62)

Den kristna gudsuppfattningens kärna är att Gud möter människan i tre skepnader: Fadern, Sonen och Anden. Det är tre personer i en och samma gudom. Detta kallas treenighetstanken. Ett sätt att förklara den är att använda en liknelse. Vatten kan komma i tre former: vatten, is och ånga. Men det är hela tiden vatten, oavsett form. Precis på samma sätt är det med Gud enligt kristendomen. Gud kommer i tre former men är hela tiden en och densamma. (Tuveson 2015: 152.)

När det kommer till hur de försöker förklara innebörden av treenigheten finns det inga nämnvärda nivåskillnader mellan läroböckerna för högstadiet och gymnasiet. De flesta läroböcker som jag studerat uttrycker sig dock på sätt som avviker från traditionell katolsk, ortodox och luthersk lära. Flera återinför exempelvis modalistiskt språkbruk, den sorts språkbruk som ledde till att teologer som Tertullianus en gång i tiden utformade treenighetsläran. Flera läroböcker påstår till exempel att kristna tror att Gud har tre former, aspekter, gestalter, skepnader eller uppenbarelser. Detta språkbruk låter läsaren förstå att kristna tror att Fader, Son och heliga Anden är mer tillfälliga former Gud kan ta, snarare än evigt existerande ’personer’. Följande mening ur en lärobok för gymnasiet ger särskilt tydligt uttryck för en modalistisk förståelse av treenigheten:

Enligt kristendomen blev Gud människa och levde en tid på jorden. Han kallades då för Jesus. Jesus beskrivs som ’Guds son’, men enligt kristendomen är det alltså en och

samma Gud, som bara visar sig på olika sätt. Sonen är den andra sidan av triangeln. (Tidman & Wallin 2012: 50)

Den modalistiska läran som härmed kommer till uttryck fördömdes genom den athanasianska trosbekännelsen, en västerländsk trosbekännelse som troligtvis komponerades under 400-talet (Cross & Livingstone, red. 2005: 120), och som ingår i den lutherska kyrkans bekännelseskriterier. Den modalistiska läran skiljer sig från den bland teologer mer accepterade läran enligt vilken personerna i treenigheten är evigt existerande, som det senare skulle specificeras exempelvis i den Augsburgska bekännelsen ("Likväl finns tre personer... som av evighet är till jämte varandra").

De författare som använder uttryck som former, gestalter, eller skepnader om personerna i treenigheten gör också gällande att kristna tror att Gud har visat sig som Fadern. Denna formulering är problematisk den också.<sup>26</sup> Johannes, Paulus och författaren till Hebreerbrevet skriver att Gud Fader inte kan ses.<sup>27</sup> Detta är även en lära som är väletablerad i Gamla testamentet (jfr 2 Mos 33: 20). Man kan visserligen läsa i 2 Mos 6: 2-3: "Gud talade till Mose och sade: 'Jag är Herren. Jag visade mig för Abraham, Isak och Jakob som Gud den Väldige, men jag gav mig inte till känna för dem under mitt namn Herren.'" Men enligt judisk tolknings-tradition fick Mose (liksom Hesekiel) se "Herrens härlighet," vilket inte är detsamma som Herren själv (1 Mos 33: 18; Hes 3: 23, 8: 4). Tidiga kristna bibeltolkare höll också fast vid att Fadern inte kan ses. De förklarade att när det står i Gamla testamentet att någon såg Gud, var det Sonen de såg.<sup>28</sup> Det är troligt att latinska eller grekiska motsvarigheter till uttryck som form, skepnad och gestalt inte användes av dem som utformade treenighetsläran just för att undvika att ge stöd till läror som detta som de ansåg vara kätterska.

Det går emellertid att i läroböcker undvika potentiellt missvisande visuella metaforer i redogörelser för treenigheten. Exempelvis skriver Björnin & Jämterud (2013: 169): "Gud möter människorna på tre sätt...". De använder verbet "att möta" istället för "att visa sig", och undviker därmed de värsta teologiska fallgroparna. Men de flesta läroboksförfattare verkar inte vara medvetna om att deras språkbruk är problematiskt.

Några läromedel försöker förklara treenigheten genom att tala om Guds tre ansikten. Tidman & Wallin (2012: 56) skriver exempelvis: "Den helige Ande är Guds tredje ansikte." Det kan tyckas att detta ordval är lika olyckligt som skepnad, form eller gestalt, och läsaren kan tro att de tre ansikten betraktas som tillfälliga uttryck snarare än eviga relationer. En fördel med denna metafor är dock att den speglar ett av Tertullianus bruk av *persona* och motsvarar även den grekiska termen *prosopon* som (liksom *hypostasis*) använts som motsvarighet till *persona*.<sup>29</sup> En nackdel är förstås att läsaren kan få intrycket att kristna tror att Fadern och Anden visar sitt ansikte ibland.

---

26 Visserligen finns det kristna samfund som tillåter avbildningar av Gud Fader; jag diskuterar detta fenomen senare i artikeln.

27 Joh 1: 18 "Ingen har någonsin sett Gud"; 1 Tim 6: 15-16: "... den salige och ende härskaren... han som är alla konungars konung och alla herrars herre, han som ingen människa har sett eller kan se"; Heb 11: 27: "Han [Mose] liksom såg den Osynlige."

28 Jfr Tertullianus, *Adversus Praxean* 14. Jfr även Joh 12: 41.

29 Muller (1985: 251) beskriver termen *prosopon* som används för att referera till personerna i treenigheten som en mindre teknisk term än *hypostasis* och som en term som lider av viss otydlighet i likhet med dess latinska motsvarighet *persona*.

Tollstadius, Öberg & Bergström (2006: 62) skriver: "Gud är en, men har tre delar. Dessa är Fadern, Sonen (Jesus) och den helige Ande." Att Gud skulle ha tre delar är en lära som förkastades av den athanasianska trosbekännelsen:

Men detta är den allmänliga kristna tron, att vi dyrkar en enda Gud i tre personer och tre personer i en enda gudom, i det att vi varken sammanblandar personerna eller söndrar det gudomliga väsendet.<sup>30</sup>

Talar man om Guds tre delar söndrar man det gudomliga väsendet. Den Augsburgska bekännelsen betonade också att Gud är odelbar (se citat ovan). Istället för att tala om Guds tre delar, använder Björlin & Jämterud (2013: 173) uttryck som "den tredje delen i gudsbegreppet". De lägger därmed diskussionen på en annan abstraktionsnivå och deras formulering lär inte väcka anstöt hos trinitariska teologer.

Några läromedel identifierar Fadern, Sonen och den heliga Anden utifrån de roller de uppfyller. Till exempel skriver Högberg, Isaksson & Sundqvist: "Kristendomen beskriver Gud som en. Men Gud framträder i tre former: Fadern, som har skapat allt och håller sin skapelse vid liv; Sonen, som blev människa och som dog och uppstod från de döda för att rädda människorna från synden och döden; Anden, som är själva livskraften" (Högberg, Isaksson & Sundqvist 2014: 231). Jag diskuterade bruket av uttrycket "tre former" ovan. Uppdelningen i roller som därpå följer är inte helt oproblematisk den heller. Enligt en teologisk tradition skiljer den mellan personerna i treenigheten på ett felaktigt sätt. Treenighetsläran var nämligen ursprungligen inte tänkt att beskriva hurdan Gud är i sig, utan att sätta gränser för hur man kan uttrycka sig om Fader, Son och helig Ande. Teologer ansåg att kristna skulle identifiera var och en av de tre personerna med Gud, men att de inte fick identifiera dem med varandra och de skulle inte heller tänka sig dem som individer (Gunton 2002: 186).<sup>31</sup> Personerna i treenigheten definieras enligt västerländsk teologisk tradition enbart av sina relationer till varandra: "Fadern är icke-född, Sonen född och Anden utgående. Allt annat som kännetecknar Gud har de gemensamt" (Ekstrand 2007: 131).<sup>32</sup> I detta hänseende återger Thulin & Elm (2013: 75) ortodox kristen lära väl: "Gud uppfattas som Fadern, Sonen och Anden – treenigheten. Han är allsmäktig och har skapat världen." Det visar sig dock att denna förklaring till hur Fader, Son och helig Ande förhåller sig till varandra är något förenklad.

Även om alla tre personer i treenigheten sägs vara involverade i det en av dem gör, talar kristna om vissa roller som mer specifika till en person i treenigheten än de andra. Den apostoliska trosbekännelsen beskriver Fadern som "himmelens och jordens skapare" och den nicenska beskriver honom som "skapare av himmel och jord, av allt vad synligt och osynligt är". I trosbekännelsernas följd karakteriserar vissa läroböcker Fadern just som skaparen (Göth m.fl. 2012: 80; Högberg, Isaksson & Sundqvist 2014: 231). Samtidigt lär kristna teologer att hela treenigheten var aktiv i skapelsen. De hänvisar bland annat till pluralformerna i 1 Mos 1: 26, som i 1917 års översättning lyder: "Och Gud sade: 'Låt oss göra människor till vår avbild,

---

30 <http://www.logosmappen.net/bekskrifter/huvudsymb.html>

31 I sin lärobok för gymnasiet ger Alm en av de bättre sammanfattningarna av läran: "Enligt den kristna treenighetsläran har Gud uppenbarat sig på tre sätt: Fadern, Sonen och den helige Ande. Det är tre sätt att beskriva och uppleva samma Gud, inte tre olika gudar." (Alm 2009: 71)

32 Jfr *Katolska kyrkans katekes* § 254, som citerar en text från Fjärde Laterankonciliet (år 1215): "Det är Fadern som föder, Sonen som är född, och den helige Ande som utgår."

till att vara oss lika”;<sup>33</sup> berättelsen om hur Gud skapade världen genom sitt ord (1 Mos 1: 3 ff), en berättelse som andra delar av Bibeln alluderar till (Psalm 33: 6; Joh 1: 3, 1: 10; Heb 11: 3); verser som säger att Gud skapade världen genom Kristus (1 Kor 8: 6; Kol 1: 16; Heb 1: 2); omnämning av Anden i skapelseberättelsen (1 Mos 1: 2); och psalmistens påstående att liv skapas när Gud sänder sin Ande (Psalm 104: 30 ”Du sänder din ande, då skapas liv) (se vidare Gunton 1998). Teologer har använt begreppet ”appropriation” för att förklara denna diskrepans att endast en person tillskrivs en roll som egentligen uppfylls av alla tre personer. Ekstrand skriver att fastän personerna i treenigheten endast särskiljs genom sina relationer till varandra ”är det lämpligt att tillskriva de olika personerna olika roller i treenighetens handlande med världen (*appropriation*)” (Ekstrand 2007: 131).<sup>34</sup> Även om teologer alltså lär att Fader, Son och helig Ande alla var aktiva i världens skapelse, anses det ändå vara lämpligt att beskriva Gud Fader som himlens och jordens skapare.<sup>35</sup> Det är därmed inte fel att tala om Gud Fader som skaparen och Sonen som frälsaren, men läroböckerna borde förklara hur detta språkbruk inte helt motsvarar den etablerade läran.

Uttrycket ”tre personer i en gudom” är väl etablerat i många kristna samfund, inklusive Svenska kyrkan och katolska kyrkan. Dock är det ett uttryck som de flesta läroböckerna som jag undersökt undviker eller som de försöker hitta ersättningar för (undantag är Appelros, Hornborg & Röcklinsberg 2006: 66; Björilin & Jämterud 2013: 169; Tidman m.fl. 2003: 84). Ett skäl är att termen är så svår att definiera, och ett annat är att det ger intrycket av att Gud består av tre individer, eller rentav tre människor, vilket inte stämmer överens med kyrkornas officiella lära (Hanson 1988: 737).

Hur läromedelsförfattarna än försöker lyckas de inte hitta en bra ersättning för termen ”person”. För många kristna är det viktigare att man står fast vid att det finns tre personer i en gudom än att kunna förklara vad det betyder. Uttrycken har ett symbolvärde; de ingår i trosbekännelser som är ett uttryck för ”vår kristna tro”.<sup>36</sup> Trosbekännelserna definierade kyrkan – de som bekände sin tro enligt dessa formler tillhörde kyrkan, medan de som inte gjorde det uteslöts. Så länge rätt ord används upplever kristna att de alla tror samma sak. Detta är ett skäl att inte ersätta ordet ”person” med ”form” eller ”gestalt” eller ”enhet” i läroböcker i religionskunskap. Så fort författare börjar förklara vad de menar med dessa ord blir det tydligt att de har helt olika förståelser av begreppen. Det är inte lätt att ersätta en etablerad metafor med en annan – hur avgör man vilken del av den ursprungliga metaforen som är viktigast? Och vem skall avgöra det? *Katolska kyrkans katekes* § 251 förklarar att fastän kyrkan hämtade

33 Jfr Tertullianus, *Adv. Prax.* 12.

34 Jfr Porter (1980: 547): ”Father, Son, and Holy Spirit is each a distinct personal relation, the ’other’ in a relation of personal being, though none is in itself a separate consciousness.”

35 Jfr ”Appropriation” i *New Catholic Encyclopedia*, (2003): ”Appropriation is a more or less spontaneous way of thinking and speaking about the Triune God relative to creatures. In appropriation some divine characteristic, activity, or effect that belongs equally to all three persons is thought and spoken of as belonging to one of the three. This manner of thinking and speaking is not merely an invention of men but is sanctioned by God himself...”

36 I Svenska kyrkan kan prästen inleda recitationen av trosbekännelsen med orden ”Låt oss bekänna vår kristna tro.” (*Den svenska kyrkohandboken*, Svenska kyrkan 1999: 30). Notera att ordet *symbolon* (varifrån vårt ord ”symbol” kommer) även används om kristna trosbekännelser (*Katolska kyrkans katekes* § 187-188). Jfr *Kyrkohandbok för Svenska kyrkan* (Svenska kyrkan 2018: 69) där recitationen av trosbekännelsen introduceras med formuleringen: ”Låt oss stämma in i/förenas i kyrkans bekännelse (ett tecken på vår samhörighet med Kristi världsvida kyrka).”

uttrycken ”person” och ”hypostas” från filosofin, ”lade hon inte tron under den mänskliga visdomens herravälde utan gav en hittills obekant innebörd åt dessa begrepp, som från och med nu får uppgiften att också beteckna ett utsägligt mysterium.” Det verkar därför vara knappast möjligt att ersätta dessa termer med något annat utan att lärda företrädare för katolska kyrkan anser att läran förvrängts.

Det är ofta oklart vems definition läroböckerna refererar till och vems förståelse det är de redogör för. Några författare bygger säkert på moderna teologers syn på treenigheten, men det specificeras inte i texten. Jag anar att läroböckerna främst speglar författarnas egen förståelse av treenigheten, vilket är problematiskt då de inte erkänns som auktoriteter i området av något samfund. När läroboksförfattare försöker förklara etablerade teologiska begrepp med hjälp av andra begrepp börjar de själva formulera teologi som på olika punkter avviker från de läror som ansetts vara normativa under hundratals år. Istället för att förklara för läsaren vad det är som samfunden lär, komponerar läroboksförfattarna något nytt. I stället för att hitta ett neutralt ämnesspråk introducerar de nya teologiska idéer eller väcker oavsiktligt till liv gamla idéer som samfunden längesedan förkastat.

### Hur kan lärare bättre förklara treenighetsläran?

En lösning är att i stort sett undvika att förklara begreppet ”treenigheten”, vilket är klart bättre än att lära ut något som enligt kristna teologer är direkt felaktigt. Några läroböcker tar denna utväg. Jämför Rings formulering i en lärobok för gymnasiet: ”Att på ett begripligt sätt förklara treenighetsläran är svårt. Kristna hävdar att det handlar om ett mysterium” (Ring 2013: 138). Högberg m.fl. har en liknande taktik när de redogör för kyrkomötet i Kalcedon (år 451) som bland annat behandlade treenighetsläran. De skriver i en lärobok för högstadiet: ”Kyrkomötets deltagare använde den grekiska filosofins språk. Därför kan ordvalet verka främmande idag” (Högberg, Isaksson & Sundqvist 2014: 221). Göth, Rüter & Wirström (2012: 79) skriver i en lärobok för gymnasiet: ”Gud är alltså både en och tre. Det är inte logiskt. Det har heller kristendomen aldrig hävdat. Vissa saker är inte logiska i mänsklig mening, menar man, de är obegripliga mysterier.” Det är visserligen sant att ordet ”mysterium” även används av teologer om treenigheten, men för läsaren kan icke-förklaringar som dessa vara frustrerande. Återigen observerar vi samma sorts förklaringar i läroböcker för högstadiet och gymnasiet.

En annan lösning på svårigheterna med att förklara treenigheten kan vara att fokusera på kristna teologiska formuleringar som inte ger tydligt uttryck för en fullt utvecklad trinitarisk teologi. Fler läroböcker citerar den apostoliska än den nicenska trosbekännelsen. Fem av de läroböcker jag granskat citerar endast den apostoliska trosbekännelsen (Högstadiet: Olofsson & Uppström 2014: 100; Gymnasiet: Mattsson Flennegård & Eriksson 2012: 284; Thulin & Elm 2013: 74; Tidman m.fl. 2003: 84; Tuvevsson 2015: 133). En sjätte lärobok (för gymnasiet) verkar alludera till denna trosbekännelse utan att namnge eller citera den. Den refererar till den helt enkelt som ”trosbekännelsen”, som om det bara fanns en enda (Tollstadius, Öberg & Bergström 2006: 63). Antologin *Religion och sammanhang* som Ring (2013: 138) hänvisar till i en lärobok för gymnasiet, citerar också endast den apostoliska trosbekännelsen (Ring & Sjöstrand 2001: 42-43). Den apostoliska trosbekännelsen identifierar endast Fadern explicit som Gud och ger därför inte upphov till lika invecklade frågor som formuleringarna i den nicenska trosbekännelsen. Dock verkar det lite konstigt att teologisk utveckling från 300-talet



och framåt helt enkelt ignoreras. Göth & Lycken (2009: 66) är föredömliga när de i en lärobok för högstadiet återger både den apostoliska och den nicenska trosbekännelsen, även om en jämförelse av texterna kan ge upphov till frågor som kan vara svåra för läraren att besvara.<sup>37</sup>

Man kan även vända sig till mera moderna teologers verk för att undvika snåriga diskussioner om hur de tre personerna i den ena gudomen förhåller sig till varandra. Friedrich Schleiermacher (1768-1834), liberalteologins grundare, ansåg att treenighetsläran var så pass problematisk att han behandlade den sist i sin systematiska teologi (Schleiermacher 2016 [1830]; jfr Ekstrand 2007: 133). Där försöker han inte berätta hurdan Gud är i sig (den s.k. immanenta treenigheten); han förklarar att ”treenighetens centrala funktion inte är någonting annat än att peka på att Gud är närvarande i Kristus, liksom Gud är närvarande i kyrkan” (Ekstrand 2007: 133). Mer än det vill han inte säga, och han avviker därmed från den tidigare teologiska traditionen.<sup>38</sup> Läroböcker skulle kunna följa Schleiermachers spår, men då är det viktigt att de förklarar att det är just det de gör.

### Bilder

En annan lösning på svårigheten med att hitta adekvata omskrivningar av den etablerade teologiska terminologin är att använda sig av bilder. Flera läroböcker återger bilder på treenigheten för att försöka förklara begreppets innebörd. Det vanligaste är att de försöker förklara med hjälp av en triangel hur Fader, Son och helig Ande förhåller sig till varandra (t.ex. Högstadiet: Olofsson & Uppström 2014: 100; Gymnasiet: Ring 2013: 138, Tuveesson 2015: 152; se även Appelros, Hornborg & Röcklinsberg 2006: 66). Värdet i dessa förklaringar kan dock ifrågasättas. Vad betyder det när en författare säger att Fadern är som en sida av en triangel och Sonen en annan sida av triangeln (jfr Olofsson & Uppström 2014: 100 (högstadiet); Tidman & Wallin 2012: 50 (gymnasiet))? Det blir lätt att man tänker att Sonen bara är en annan sida av Gud. Men som vi har sett är detta en modalistisk lära som teologerna som utvecklade treenighetsläran förkastade.

Några läroböcker återger *Scutum fidei*, treenighetens sköld (Högberg, Isaksson & Sundqvist 2014: 219 & 231, högstadiet). Denna symbol är grundad på en triangel, men här är det de tre hörnen av triangeln som är märkta med rubrikerna ”Fadern”, ”Sonen” och ”den helige Anden”. Längs linjerna som formar triangelns sidor står det ”är inte”, för att förtydliga att Fadern är inte Sonen, och Sonen är inte Anden, osv. I triangelns mitt finns en fjärde punkt, märkt ”Gud”, och linjer dras till denna mittpunkt från triangelns tre hörn. Längs dessa linjer står det skrivet ”är”, så vi kan läsa Fadern är Gud, Sonen är Gud och den Heliga Anden är Gud. Denna bild har använts för att förklara förhållandena mellan de tre personer i treenigheten sedan 1200-talet, kanske även tidigare. *Scutum fidei* ger mer information om den kristna treenighetsläran än en enkel triangel, och den ger särskilt tydligt uttryck för den athanasianska trosbekännelsen, som nämndes ovan. Men den bör kompletteras med förklarande text, som gärna berättar varför

---

37 Alm (2009: 69,70,71) och Appelros, Hornborg & Röcklinsberg (2006: 64) citerar den nicenska trosbekännelsen, men de är undantag. Göth & Lycken (2009: 66) återger som sagt båda trosbekännelser. Det bör även påpekas att några läroböcker inte citerar eller hänvisar till någon trosbekännelse (Högstadiet: Berg & Rundblom 2011; Gymnasiet: Göth m.fl. 2012; Tidman & Wallin 2012). Förmodligen ansåg Göth m.fl. 2012 att detta inte behöver tas upp igen på gymnasiet, då det redan omnämndes i Göth & Lyckens lärobok för högstadiet (2009).

38 Jfr Gunton 2002: 176: “Schleiermacher thus rejected the traditional teaching of the church that God is triune both in his action and in his eternal divine or ‘inner’ being.”

treenighetsläran överhuvudtaget formulerades, vilket är något som läroböckerna som jag har granskat inte gör.

Andra läroböcker, både på högstadie- och gymnasienivå, återger målningar av Jesus, Gud Fader och Anden, den senare i formen av en duva (som i berättelsen om Jesu dop). Thulin & Elm (2013: 74, gymnasiet) återger Albrecht Dürers (d. 1528) altartavla ”Allerheiligenbild”, Göth & Lycken (2009: 68, högstadiet) återger en målning av treenigheten av Fernando Yanez de Almedina (d. 1560), medan Björlin & Jämterud (2013: 169, gymnasiet) återger en frescomålning av Masaccio (d. 1428). I dessa bilder är Fadern avbildad med långt skägg och som betydligt äldre än Sonen. Målarnas avbildningar av Fadern är troligtvis inspirerade och legitimerade genom referensen till ”den uråldrige” i Danielsboken (jfr Bucur 2017):

Sedan såg jag tronstolar sättas fram och en uråldrig man slå sig ner. Hans kläder var snövita, och håret på hans huvud var som ren ull. Hans tron var eldslågor och hjulen därunder flammande eld. En ström av eld flöt fram från platsen där han satt. Tusen och åter tusen betjänade honom, tiotusen och åter tiotusen stod där inför honom. Så tog domare plats och böcker öppnades... (Dan 7: 9-10)

Det är frestande att använda bilder av treenigheten i undervisningssammanhang för att göra läran mer begriplig, och det finns flera exempel av bilder och statyer av treenigheten ifrån katolsk tradition som skulle kunna återges; till exempel använder Ring (2013: 139) i en lärobok för gymnasiet ett foto på en staty av treenigheten från hörnet på ett hus i Tyskland. Men det är inte oproblemiskt. Den förståelse av treenigheten som illustrationerna förmedlar motsvarar inte den officiella läran hos något samfund. Flera kristna inriktningar tillåter dessutom inte avbildningar av Gud. Enligt ortodoxa kristna (och i synnerhet rysk-ortodoxa kristna) kan och får inte Gud Fader avbildas (Bychkov 2003: 86).<sup>39</sup> Det finns en liknande uppfattning även inom den romersk-katolska kyrkan. *Katolska kyrkans katekes* (§ 1159) skriver: ”Den heliga bilden, den liturgiska ikonen, föreställer huvudsakligen Kristus. Den kan inte återge den osynlige och obegriplige Guden...” Inte heller protestanter brukar avbilda Gud Fader. Detta går tillbaka till bildförbudet i de tio budorden (2 Mos 20: 4-5; även 5 Mos 4: 16-19) och till verser som Joh 1: 18 (”Ingen har någonsin sett Gud. Den ende sonen, själv Gud, han har förklarat honom för oss.”).

Förekomsten av religiösa målningar som dessa som nämndes ovan visar dock att många kristna inte har samma svårigheter med avbildningar av treenigheten som deras teologer. Bilderna speglar levd kristendom från en viss tid och plats, snarare än teologernas framställning av treenighetsläran. Återigen är det oklart vems förståelse av treenigheten läroböckerna presenterar och läroboksförfattarna säger inget om den teologiska problematiken med att använda bilder som dessa för att förklara treenigheten.

Det närmaste man kommer avbildningar av Gud Fader i många ortodoxa kyrkor är ikonen av ”Den gammaltestamentliga treenigheten”, vilket syftar till berättelsen om hur tre män gästade Abraham i Mamres lund (1 Mos 18: 1-15).<sup>40</sup> Författaren växlar mellan att tala om de tre männen och Herren, utan åtskillnad:

<sup>39</sup> Jfr [http://www.trueorthodoxy.info/con\\_error\\_icons\\_God\\_Father.shtml](http://www.trueorthodoxy.info/con_error_icons_God_Father.shtml) Det någon kanske tror är en bild på Gud Fader i ortodoxa kyrkor (exempelvis på insidan av kupolen) är Kristos Pantokrator eller Kristus Allhärskaren.

<sup>40</sup> Andrei Rublevs (1370?-1430) målning av denna ikon är särskilt känd.

Herren visade sig för Abraham i Mamres lund. Abraham satt i tältöppningen under den hetaste tiden på dagen. Han såg upp och fick se tre män stå där framför honom. Då reste han sig från sin plats i tältöppningen och skyndade emot dem och kastade sig till marken. ”Herre”, sade han, ”visa mig den hedern att du inte går förbi din tjänare. (1 Mos 18: 1-3)

I kristen tradition har detta ofta tolkats som att den Abraham mötte var den treenige Guden (Bucur 2015). Eftersom Abraham såg tre män, kan de tre männen avbildas. Ortodoxa brukar påpeka att man inte med säkerhet kan säga vilken av de tre männen på ikonerna är Fadern, Sonen eller den heliga Anden. Varken bibeltexten och ikonerna är dock entydiga. Som Bucur (2015) påpekar har det även tolkats som att det var Sonen och två änglar som Abraham mötte. Eftersom denna ikon är accepterad av flera kristna samfund skulle den kunna användas av lärare när de talar om treenigheten.

Jag skulle även rekommendera lärare som med hjälp av bilder vill förklara treenigheten men vill undvika avbildningar av Gud Fader som kunde väcka anstöt hos många kristna att de återger en ikon av Jesu dop så som Matteus, Markus och Lukas beskrev händelsen (se citatet tidigare i artikeln). I dessa ikoner avbildas den heliga Anden kommande ner från himmeln som en duva över Jesus. Denna ikon är välkänd både bland ortodoxa och katolska kristna och i likhet med ”Den gammaltestamentliga treenigheten” anses den visa på treenigheten.<sup>41</sup>

### **Källtexter**

Ett alternativ till att försöka ge generella sammanfattningar av kristna läror eller använda sig av problematiska bilder är att utgå ifrån källtexter som varit centrala för utformningen av treenighetsläran. Läroböcker för gymnasiet bör alltid ge hänvisningar till annan litteratur så att elever som vill lära sig mer kan gå vidare i eventuella efterforskningar; det står i ämnesplanen för religionskunskap: ”I undervisningen ska eleverna ges möjlighet att analysera texter och begrepp, kritiskt granska källor” (Skolverket. Ämnesplan, religionskunskap. ”Ämnets syfte”). Det skulle visserligen vara intressant att läsa ett urval texter kopplade till treenighetsläran skrivna av teologer från olika tidsepoker och samfund men texterna är svårgenomträngliga och kräver omfattande förkunskaper. Jag skulle därför rekommendera att gymnasielärare som vill begripliggöra utvecklingen av den kristna synen på Gud främst utgår ifrån bibeltexter. Det vore mer givande än att bara upprepa det eleverna redan lärt sig på högstadiet, vilket är vad de flesta läroböckerna för gymnasiet som jag har granskat gör.

En fördel med bibeltexter är att de är lättillgängliga. De finns fritt tillgängliga online i modern svensk översättning ([www.bibeln.se](http://www.bibeln.se)), och även i översättningar till många andra språk. Bibeltexterna är överlag skrivna på ett enklare språk än det teologiska fackspråket som brukades under 300- och 400-talen när många av de viktiga trosbekännelserna formulerades. Det finns även en uppsjö av kommentarer till bibelböckerna som läraren kan konsultera när han eller hon förbereder lektionen. Det finns också andra fördelar med att utgå ifrån bibeltexter. De flesta läroböcker förklarar inte varför treenighetsläran överhuvudtaget utvecklades. De påstår endast att detta är vad kristna tror, utan förklaring till hur eller när dessa övertygelser uppkom. Det är dock främst på grundval av bibeltexter som de olika kristna läror om treenigheten ursprungligen formulerades.

---

41 Sök under ”Theophany icon”. För en ortodox tolkning av denna ikon se <https://iconreader.wordpress.com/2011/01/06/baptism-of-christ-the-theophany-icon/>

## Hur används uttrycken "Fadern" och "Guds son" i Bibeln?

I detta sista avsnitt vill jag ge ett exempel på hur man kan använda bibeltexter för att förklara bakgrunden till treenighetsläran. I de sista styckena i sin systematiska teologi rekommenderar Schleiermacher (2016: 1036-1037) att man undersöker hur uttryck som "Fadern" och "Guds son" faktiskt används i Bibeln, för att se om det verkligen motsvarar vad kyrkofäderna har skrivit om treenigheten. Detta är en utmaning som är värd att anta. Nedan ska jag kortfattat redogöra för hur ord refererande till Fadern och Sonen används i Bibeln och vad de ursprungliga författarna troligtvis menade med dessa uttryck, genom att tolka dem i deras omedelbara kontext och i ljuset av Gamla testamentet. Detta är ingen uttömmande studie, men den visar hur dessa uttryck, som ofta uppfattas som unika för kristendomen och som en avgörande skillnad mellan kristendomen från judendomen, i själva verket är djupt förankrade i judisk tradition. Jag noterar också hur de tidiga kyrkofäderna i vissa fall tolkade termerna på helt annat sätt än exegeter idag. Denna idéhistoriska granskning är bara ett sätt att studera termerna som gav upphov till läran om treenigheten. En fördel med detta tillvägagångssätt är att man inte är bunden till den svårgenomträngliga teologiska terminologin om tre personer och en gudom som annars är fallet när man presenterar treenigheten. En annan fördel är att eleven får bättre förståelse för varför denna lära som är så central till kristendomen utvecklades till att börja med.

### Fadern

Som nämndes förekom det inom judendomen att man talade om Gud som Fader (jfr 5 Mos 32: 6, Jes 63: 16 mm)<sup>42</sup> och folket Israel kallas på några ställen i Gamla testamentet för Guds son.<sup>43</sup> Andra folk dyrkade andra gudar, men himlens och jordens skapare hade valt Israel som sitt eget (5 Mos 32: 8-9). Därför hade Israels ätt ett unikt förhållande till Gud. Detta språkbruk problematiseras sedan i Nya testamentet, exempelvis i Johannesevangeliet, enligt vilket genetiskt släktskap med Abraham inte är avgörande utan Abrahams tro (Joh 8: 41-42; jämför även Gal 4: 21-31 och Luk 3: 8). I Nya testamentet identifieras Jesus som Guds Son, och de som identifierar sig med honom har Gud som Fader. Enligt Johannesevangeliet blir de som kommer till tro på Jesus och föds på nytt Guds barn (Joh 1: 12 "men åt dem som tog emot honom gav han rätten att bli Guds barn, åt alla som tror på hans namn"). I den tidiga kyrkan tilltalade man Gud som Fader, som i bönen Vår fader, vilken Jesus lärde sina lärjungar att be (se Matt 6: 9-13). I evangelierna och Pauli brev hittar vi uttrycket "Abba, fader" (Mark 14: 26, Rom 8: 15, Gal 4: 6), vilket speglar hur människor i den tidiga kyrkan tilltalade Gud som Fader på arameiska.

Tilltalet av Gud som Fader är något som karakteriserar kristendomen. Detta är något vissa läromedel missar. Göth m.fl. (2012: 80) skriver i en lärobok för gymnasiet: "Gud Fadern är skaparen som står utanför tid och rum, som älskar sin skapelse och som är god och barmhärtig. Alltså samma gud som också judar och muslimer tror på. Här är de tre systerreligionerna

42 5 Mos 32: 6 "Är det så du lönar Herren, du vettlösa, dåraktiga folk? Är han inte din fader och skapare, han som gjorde dig, som formade dig?" Jes 63: 15-16 "Blicka ner från himlen, från den heliga och härliga boning... Du, Herre, är vår fader, alltid har du hetat vår befriare."

43 2 Mos 4: 22-23 "Då skall du säga till farao: Så säger Herren: Israel är min förstfödde son. Jag har sagt till dig att släppa min son, så att han kan frambära offer åt mig." Vis 18: 13 "Allt hade de (egypterna) mött med otro på grund av sin trollkunnighet, men när de förstfödda dräptes måste de bekänna: Detta folk är Guds son." Hos 11: 1 "När Israel var ung fick jag honom kär, och från Egypten kallade jag min son"

eniga.” Inom Gamla testamentet kallas Gud för fader men som jag diskuterat i en annan artikel är det normativa påståendet att muslimer och kristna tror på samma gud problematiskt (Löfstedt 2014). Att Gud tituleras som ”fader” är något många muslimer torde ta avstånd ifrån, då Koranen upprepade gånger säger att Gud inte har avlat några barn (jfr Q112: 3). Gud har 99 namn enligt muslimsk tradition, men ”fader” är inte ett av dem. Detta leder till frågan hur Nya testamentet egentligen framställer förhållandet mellan Fadern och Sonen, vilket vi ska granska härnäst.

## Vad betyder uttrycket Guds Son?

När kristna idag funderar över hur ”Guds son” relaterar till Gud tänker de nog oftast i termer av treenigheten. Men som forskare i Nya testamentets exegetik anser jag att det inte är troligt att det är vad de som skrev evangelierna hade i åtanke.<sup>44</sup> Det är intressant att notera att på några ställen i evangelierna verkar uttrycket ”Guds son” snarast används som en synonym till Messias, dvs den utlovade kungen av Davids ätt som Gud skulle låta regera över Israel till tidens slut. Jämför exempelvis följande verser:

Matt 16: 16 (Petrus säger till Jesus): ”Du är Messias, den levande Gudens son.”

Mark 14: 62 Översteprästen frågar Jesus: ”Är Du Messias, den Välsignades son?”

Luk 4: 40-41 ”Vid solnedgången kom alla till honom med dem som led av olika sjukdomar. Och han lade händerna på var och en och botade dem. Från många for det också ut demoner, som skrek: ”Du är Guds son.” Han hutade åt dem och förbjöd dem att säga mer, eftersom de visste att han var Messias.

Treenighetsläran utvecklades på grundval av nytestamentliga texter som dessa, men läran var ännu inte etablerad när de ovanstående texterna skrevs. När texterna ovan använder uttrycket ”Guds son” knyter de an till gammaltestamentliga texter om den messianiska kungen. Enligt en nyckelvers lovade Gud genom profeten Natan att han skulle vara far åt Davids son Salomo. Salomo kunde betraktas som son i överförd bemärkelse till Gud, men ingen har påstått att Salomo därför var Gud.

Nu kungör Herren att han skall bygga dig ett hus, ett kungahus. Och då dina dagar är till ända och du vilar hos dina fäder skall jag låta en ättling till dig, en som du själv har avlat, efterträda dig, och jag skall trygga hans kungavälde. Han skall bygga ett hus åt mitt namn, och jag skall befästa hans kungatron för all framtid. Jag skall vara hans fader och han skall vara min son. (2 Sam 7: 11-14a)

I gammaltestamentligt språkbruk är Messias son till Gud utan att själv vara Gud, och vi ser spår av detta språkbruk i evangelierna som i citaten ovan. Berättelsen om Jesu dop som citerades i början av denna artikel kan också läsas i detta ljus. När Guds röst säger till Jesus ”Du är min älskade son, du är min utvalde” (Mark 1: 11) kan detta tolkas som tillfället då Jesus blev identifierad som Messias, snarare än tillfället då han identifierades som andra personen i

---

44 Boyarin (2012: 25-26): ”Most Christians today, if they have thought about it at all, would think that by this title, ’Son of Man’, Jesus’ human nature is being designated, while the title ’Son of God’ refers to his divine nature. This was indeed the interpretation of most of the Fathers of the Church.... I will show that almost the opposite was the case in the Gospel of Mark: ’Son of God’ referred to the king of Israel, the earthly king of David’s seat, while ’Son of Man’ referred to a heavenly figure and not a human being at all.”

treenigheten. Den första delen av citatet alluderar till Psalm 2, en psalm om messias, som var av central betydelse för den tidiga kyrkans tolkning av Jesus (France 2002: 80). Evangelisterna Matteus, Markus och Lukas berättar hur Anden kom ner över Jesus som en duva. Inte heller detta behöver nödvändigtvis markera Jesus som gudomlig. Även David och Saul fylldes av den Heliga Anden när de smordes till kungar enligt Gamla testamentet (jfr 1 Sam 10: 1-12; 16: 13). Med tanke på Matteus (1: 20) och Lukas (1: 35) berättelser om jungfrufödelsen, är det dock troligt att evangelisterna tänkte sig Jesus som mer än bara en människa utvald av Gud att regera över Israel.

Fastän uttrycken ”Guds son” och ”Messias” ibland används synonymt i Nya testamentet, är detta inte alltid fallet. Snarare är det så att evangelierna har det gammaltestamentliga bruket av uttrycket ”Guds son” som utgångspunkt, men innebörden av identifikationen av Jesus som Guds son fördjupas allt eftersom. De vill visa att Jesus är den kung som Gud hade lovat skulle komma, men att han även är mer än det. I de synoptiska evangelierna (Matteus, Markus och Lukas) använder inte Jesus uttrycket ”Guds Son” om sig själv, utan snarare ”Människosonen”. Vad han menade med detta uttryck har varit livligt omdiskuterat. Nytestamentliga forskare idag tenderar att tolka detta uttryck i ljuset av Danielsboken (jfr France 2002: 342, 610-613):

Jag såg vidare i synerna om natten hur en som liknade en människa kom med himlens skyar; han nalkades den uråldrige och fördes fram inför honom. Åt honom gavs makt, ära och herravälde, så att människor av alla folk, nationer och språk skulle tjäna honom. Hans välde är evigt, det skall aldrig upphöra, och hans rike skall aldrig gå under. (Dan 7: 13-14)

Det uttryck som *Bibel 2000* översätter som ”en som liknade en människa” översätts mer bokstavligt ”en som liknade en människoson”, som det står i 1917 års översättning. Enligt Markus (14: 61-62) ger Jesus ytterligare innebörd till begreppet ”Guds son” då han likställer Messias, Guds son och den himmelske Människosonen omnämnd i Danielsboken: ”Då ställde översteprästen ännu en fråga: ’Är du Messias, den Välsignades son?’ Jesus svarade: ’Det är jag, och ni skall få se Människosonen sitta på Maktens högra sida och komma bland himlens moln.’” Johannesevangeliet verkar också spegla denna sammanflätning av traditioner; jfr Joh 11: 27, där Marta sade till Jesus: ”Jag tror att du är Messias, Guds son, han som skulle komma hit till världen.” Formuleringen ”han som skulle komma hit till världen” verkar tyda på att personen i fråga tänktes ha sitt ursprung utanför världen, vilket sägs även tydligare i Joh 3: 31 (jfr Michaels 2010: 633).

Uttrycket ”Guds son” kunde alltså syfta på en mänsklig kung av Davids ätt. Denna tradition kombinerades i Jesu tid med Danielsbokens löfte om en som liknade en människa och som skulle komma med himlens skyar för att regera över hela mänskligheten (Boyarin 2012: 55). Beskrivningen av människosonen i Daniels bok implicerar att kungen är av gudomligt ursprung, även om den inte säger det rakt ut. I Matteus- och Lukasevangeliet beskriver Jesus sig som Sonen, som den som står närmare Fadern än någon annan. Hans förhållande till Fadern är unikt; enligt dessa verser är det endast genom honom som man kan känna Fadern (Hagner 1993: 319-320):

Allt har min fader anförtrott åt mig. Och ingen känner Sonen, utom Fadern, och ingen känner Fadern, utom Sonen och den som Sonen vill uppenbara honom för. (Matt 11: 27 // Luk 10: 22)

Johannesevangeliet har liknande språkbruk, men evangelisten utvecklar innebörden av vad det betyder att Jesus var Guds son ytterligare:

Ingen har någonsin sett Gud. Den ende Sonen, själv [G]ud och alltid nära Fadern, han har förklarat honom för oss. (Joh 1: 18).

Detta är ett av ett fåtal ställen där Sonen tydligt identifieras som Gud. Vi hittar andra exempel i Pauli brev (Rom 9: 5, 2 Thess 1: 11-12, Tit 2: 3), men allra tydligast finner vi denna identifikation i Johannesevangeliet, där Tomas titulerar den uppståndne Jesus: ”Min Herre och min Gud” (Joh 20: 28). Det är frågan vad Johannesevangeliet menar när den identifierar Jesus som Gud. Jag nämnde tidigare att enligt judisk tolkningstradition såg inte Mose Gud själv. Det han bad om att få se och det han fick se var Guds härlighet, vilket inte är samma sak. Författare till böcker i Nya testamentet och andra kristna teologer byggde vidare på denna tradition. De nytestamentliga författarna säger att den som vill se Gud får vända blicken mot Sonen, d.v.s. Jesus. Det är han som är Guds härlighet (Heb 1: 3 ”Han, som är utstrålningen av Guds härlighet och en avbild av hans väsen...”).<sup>45</sup> Enligt Tertullianus, när det står i Gamla testamentet att människor upplevde att de fick se Gud var det Guds ord eller härlighet som senare inkarnerades som Jesus som de såg.<sup>46</sup> Det är endast i Kristus som Gud blir synlig; Paulus skriver om Jesus Kristus, som han även kallar Sonen: ”Han är den osynlige Gudens avbild...” (Kol 1: 15). Johannesevangeliet utvecklar denna tanke.

Joh 14: 8b-11a ”Filippos sade: ’Herre, visa oss Fadern, det är nog för oss.’ Jesus svarade: ”Så länge har jag varit tillsammans med er, och ändå känner du mig inte, Filippos? Den som har sett mig har sett Fadern. Hur kan du då säga: Visa oss Fadern? Tror du inte att jag är i Fadern och Fadern i mig? De ord jag säger er, dem talar jag inte av mig själv; Fadern är i mig och utför sina gärningar. Tro mig när jag säger att jag är i Fadern och Fadern i mig.

Det är utifrån dessa verser och andra liknande dem som kyrkan kom att lära att Jesus var Guds Son inte endast i bemärkelsen att han var Messias, utan därför att han i något hänseende var ett med Gud.

Redan under det andra århundradet hade några kristna teologer missat den gammaltestamentliga bakgrunden till termerna ”Guds son” och ”Människosonen”. Exempelvis skriver Justinus Martyren (i engelsk översättning): ”He called himself Son of Man either because of his birth by the Virgin who was... of the family of David and Jacob and Isaac and Abraham, or because Adam himself was the father of those above-named patriarchs, from whom Mary traces her descent” (Justinus, *Dial* 100.3, övers. Falls 2003: 151). Justinus verkar alltså tro att uttrycket ”Människosonen” reflekterar Jesu mänskliga natur. Tertullianus, som vi diskuterade tidigare, verkar också ha missat den gammaltestamentliga bakgrunden till begreppen då han skriver: ”Christ will not be termed ... ’Son of man’ in the absence of a human parent, just as he will not be called... ’Son of God’ apart from God the Father” (Tertullianus, citerad i engelsk översättning av Norris 1980: 70). Tertullianus verkar alltså tro att uttrycket ”Guds son” användes för att beteckna Jesu gudomlighet, medan ”Människosonen” pekar på hans mänskliga

---

45 Se även 2 Kor 4: 6. I 2 Kor 3: 18 identifieras Guds härlighet med Anden. Paulus använder uttrycken ”Anden i dig” och ”Kristus i dig” synonymt i Rom 8: 9-10.

46 Ferguson (2009: 316): “Tertullian interprets the theophanies of the Old Testament as pre-incarnate appearances of Christ (*Against Praxeas* 14; 16).”

natur. Som Boyarin (2012: 25-26) påpekade, var termernas betydelse i Markusevangeliet snarare det motsatta: "Guds son" syftar främst på Messias, en mänsklig ättling till David, medan "Människosonen" syftar på en person med himmelskt ursprung.

Läroboksförfattarna förklarar inte vad termen "Guds Son" så som den används i Nya testamentet kan ha betytt. Thulin och Elm (2013: 66) skriver: "bland sina anhängare kom [Jesus] att framstå som den utlovade messias och han sågs som Guds son" men de förklarar inte vad de menar med "Guds son." I en lärobok för gymnasiet hade det varit det på plats att i detta sammanhang visa relevanta texter ur både Nya och Gamla testamentet för att sedan att diskutera om uttrycket "Guds son" så som det användes i evangelierna kunde ha ursprungligen tolkats på annat än bokstavligt sätt. Det tror jag hade gjort ämnet bra mycket mer intressant.

## Slutord

Treenighetsläran är notoriskt svår att förklara. Den bygger på några centrala termer som varit i bruk i tusentals år och vars ursprungliga betydelse ofta har blivit bortglömd. Några av uttrycken kopplade till treenighetsläran har varit i bruk i tretusen år; exempel på detta är benämningen av Gud som "Fader" samt uttrycken "Guds son", och "den heliga Anden" vilka vi träffar på tidigast i gammaltestamentliga texter. Termerna definieras inte tydligt i bibeltexterna, men det är uppenbart att de har genomgått betydelseförändringar under sekternas lopp. Gammaltestamentliga termer förstås på ett nytt sätt av Nya testamentets författare, och sedan på ett annat sätt av kristna teologer från andra århundradet. För att förtydliga hur dessa olika bibliska uttryck skulle tolkas i kyrkan introducerade teologer under det tredje århundradet nya termer och uttryck (som "tre personer i en gudom") vilka dessvärre inte blev tydligt definierade. Terminologin blev dock normativ i kyrkan under det fjärde århundradet med den Nicenska trosbekännelsen, och dess revision vid kyrkomötet i Konstantinopel 381 och det synodala brevet från år 382, och blev därmed i princip omöjlig att ersätta. Detta gör det synnerligen svårt för läroböcker att förklara treenighetsläran på ett icke-konfessionellt sätt som inte motsäger de etablerade läror.

Det etablerade teologiska språket ("tre personer i en gudom") är svårgenomträngligt, och i behov av förklaringar. Som genomgången av läroböckerna visade verkar det vara nästintill omöjligt att ersätta de etablerade termerna med andra uttryck utan att ge upphov till läror som strider mot de allmänt accepterade läror. Bruket av bilder för att förklara läran har visat sig vara problematiskt det också. Jag föreslår att lärare i religionskunskap undviker snåriga och vilseledande utläggningar av betydelsen av den teologiska termen "person" och istället lägger större tonvikt på hur de uttryck som förekommer i Bibeln som gav upphov till treenighetsläran har tolkats. Fördelen med detta tillvägagångssätt är de judiska rötterna till kristen lära blir tydligare och man får bättre förståelse för varför treenighetsläran ursprungligen formulerades.

## Referenser

### Läromedel

Alm, Lars-Göran (2009), *Religionskunskap för gymnasiet*. Kurs A. Reviderad utgåva. Stockholm: Natur & Kultur.



- Appelros, Erica, Anne-Christine Hornborg & Helena Röcklinsberg (2006), *Din tro eller min? Religionskunskap för gymnasiet kurs 1*. Stockholm: Natur och kultur.
- Arlebrand, Håkan, Hans Olofsson & Rolf Uppström (2007), *Religion punkt SO. Stadiebok Grundbok 1-3*. Malmö: Gleerups.
- Göth, Lennart & Katarina Lycken (2009), *Impuls: stadiebok religion 1-3 för grundskolans senare del*. Stockholm: Natur & Kultur
- Göth, Lennart, Katarina Lycken Rüter & Veronica Wirström (2012), *Religion 1 för gymnasiet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Högberg, Ole & Mats Sundqvist (2004), *SO Direkt Religion 2*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Högberg, Ole & Mats Sundqvist (2005), *SO Direkt Religion 3*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Högberg, Ole, David Isaksson & Mats Sundqvist (2014), *Prio Religion* (Stadiebok). Stockholm: Sanoma utbildning.
- Mattsson Flennegård, Malin & Leif Eriksson (2012), *Söka svar. Religionskunskap 1 och 2*. Stockholm: Liber.
- Olofsson, Hans & Rolf Uppström (2014), *Utkik Religion 7-9*. Malmö: Gleerups.
- Ring, Börge (2012), *Religion - helt enkelt*. Stockholm: Liber.
- Ring, Börge (2013), *Religion och Sammanhang 1 och 2*. Stockholm: Liber.
- Ring, Börge & Anna Sjöstrand (2001), *Religion och sammanhang: antologin*. Stockholm: Liber.
- Thulin, Birgitta & Sten Elm (2001), *Religion A&B 2000*. Malmö: Interskol.
- Thulin, Birgitta & Sten Elm (2013), *Religion 1&2, Specialisering*. Limhamn: Interskol.
- Tidman, Nils-Åke, Bengt Arvidsson, Hans Axelsson, Magnus Hermansson (2003), *Relief: Religionskunskap A Plus*. Malmö: Gleerup.
- Tidman, Nils-Åke & Kerstin Wallin (2012), *Relief Livsvägar. Religionskunskap för kurs 1*. Malmö: Gleerup.
- Tollstadius, Bengt, Ingemar Öberg & Per Bergström (2006), *Mittpunkt religionskunskap 1*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuveson, Robert (2015), *En människa, tusen världar. Religionskunskap 1*. Malmö: Gleerups.

## Litteratur

- Avis, Paul (1999), *God and the Creative Imagination: Metaphor, Symbol and Myth in Religion and Theology*. London: Routledge.
- Boyarin, Daniel (2001), "The Gospel of the Memra: Jewish Binitarianism and the Prologue to John." *Harvard Theological Review* 94: 243-284.
- Boyarin, Daniel (2012), *The Jewish Gospels: The Story of the Jewish Christ*. New York: The New Press.
- Bucur, Bogdan G. (2015), "The Early Christian Reception of Genesis 18: From Theophany to Trinitarian Symbolism", *Journal of Early Christian Studies* 23: 245-272.
- Bucur, Bogdan G. (2017), "The Son of Man and the Ancient of Days: Observations on the Early Christian Reception of Daniel 7", *Phronema* 32: 1-27.
- Bychkov, Oleg (2003), "Image and Meaning: Canonicity in the Eastern Orthodox Tradition" i J.A. Harris (red.), *Image Makers and Image Breakers*. New York, Ottawa, Toronto: Legas Press, 83-91.
- Cross, F.L. & EA Livingstone, red. (2005), *The Oxford Dictionary of the Christian Church. Third ed.* Oxford: Oxford University Press.
- Dunn, James D.G. (1998), *The Theology of Paul the Apostle*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Ekstrand, Thomas (2007), "Treenigheten" i M. Martinson, O. Sigurdson & J. Svennungsson (red.), *Systematisk teologi: en introduktion*. Stockholm: Verbum, s. 121-139.

- Evans, Ernest (1948), *Tertullian's Treatise against Praxeas*. London: SPCK.  
[http://www.tertullian.org/articles/evans\\_praxeas\\_eng.htm](http://www.tertullian.org/articles/evans_praxeas_eng.htm)
- Fee, Gordon, D. (1994), *God's Empowering Presence: The Holy Spirit in the Letters of Paul*. Peabody, MA: Hendrickson.
- Ferguson, Everett (2009), "Tertullian", *Expository Times* 120: 313-321.
- France, R.T. (2002), *The Gospel of Mark*. New International Greek Testament Commentary. Grand Rapids: Eerdmans.
- Geister, Philip (2007), "Gud." i M. Martinson, O. Sigurdson & J. Svennungsson (red.), *Systematisk teologi: en introduktion*. Stockholm: Verbum, s. 95-118.
- Gregg, Robert C. & Dennis E. Groh (1981), *Early Arianism: A View of Salvation*. Philadelphia: Fortress Press.
- Gunton, Colin (1998), *The Triune Creator: A Historical and Systematic Study*. Edinburgh: Edinburgh University Press & Grand Rapids: Eerdmans.
- Gunton, Colin (2002), *The Christian Faith: An Introduction to Christian Doctrine*. Oxford: Blackwell.
- Hagner, Donald A. (1993), *Matthew 1-13*. Word Biblical Commentary. Dallas: Word Books.
- Hanson, RPC (1988), *The Search for the Christian Doctrine of God: The Arian Controversy 318-381*. Edinburgh: T&T Clark.
- Hurtado, Larry W. (2003), *Lord Jesus Christ: Devotion to Jesus in Earliest Christianity*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Hägglund, Bengt (2003), *Trons mönster: en handledning i dogmatik*. Göteborg: Församlingsförlaget.
- Justin Martyr (2003), *Dialogue with Trypho*. Translated by Thomas B. Falls. Revised and with a New Introduction by Thomas P. Halton. Washington, DC: Catholic University of America Press.
- Kieffer, René (1987), *Johannesevangeliet 1-10*. Uppsala: EFS-förlaget.
- Kinzig, Wolfram & Markus Vinzent (1999), "Recent Research on the Origin of the Creed", *Journal of Theological Studies* 50: 535-559.
- Lakoff, George & Mark Johnson (1999), *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Löfstedt, Torsten (2013), "Don't Hesitate, Worship! (Matt 28: 17)", *Svensk Exegetisk Årsbok* 78: 161-172.
- Löfstedt, Torsten (2014), "Abrahams barn: en kritisk reflektion kring ett begrepp" i Niklas Ammert m.fl. (red.), *Blickar: kulturvetenskapliga perspektiv på utbildning*. Växjö: Linnaeus University Press, s. 165-178.
- McGrath, Alister (2007), *Christian Theology: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Michaels, J. Ramsey (2010), *The Gospel of John*. New International Commentary on the New Testament. Eerdmans: Grand Rapids.
- Muller, Richard A. (1985), *Dictionary of Latin and Greek Theological Terms Drawn Principally from Protestant Scholastic Theology*. Grand Rapids: Baker Books.
- Norris, Richard A., Jr., övers. & red. (1980), *The Christological Controversy*. Philadelphia: Fortress Press.
- Porter, Lawrence B. (1980), "On Keeping 'Persons' in the Trinity. A Linguistic Approach to Trinitarian Thought", *Theological Studies* 41: 530-548.
- Romersk-katolska kyrkan (1996), *Katolska kyrkans katekes*. Vejbystrand: Catholica.
- Schleiermacher, Friedrich (2016 [1830]), *Christian Faith: A New Translation and Critical Edition*. Louisville, KY: Westminster John Knox Press.
- Skolverket (2011), "Kursplan Religionskunskap", *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet. (Lgr 11)*. Hämtad 2019-05-28.

- Skolverket (2011), "Ämne - Religionskunskap" [Ämnesplan]. *Läroplan för gymnasieskolan. (Gy 11)*. Hämtad 28 maj 2019, från [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26courseCode%3DRELREL01%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor\\_RELREL01](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DREL%26courseCode%3DRELREL01%26lang%3Dsv%26tos%3Dgy%26p%3Dp&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_RELREL01)
- Svennungsson, Jayne (2007), "Den heliga Anden" i M. Martinson, O. Sigurdson & J. Svennungsson (red.), *Systematisk teologi: en introduktion*. Stockholm: Verbum, s. 239-261.
- Svenska kyrkan (1999), *Den svenska kyrkohandboken I och II*. Stockholm: Verbum.
- Svenska kyrkan (2018), *Kyrkohandbok för Svenska kyrkan del I*. Stockholm: Verbum.
- Tergel, Alf (1973). *Från Jesus till Moder Teresa: kristenhetens historia*. Stockholm: Verbum.
- Westra, Liuwe H. (2002), *The Apostles' Creed: Origin, History, and Some Early Commentaries*. Turnhout: Brepols. [http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1819-1893,\\_Schaff,\\_Philip,\\_3\\_Vol\\_14\\_The\\_Seven\\_Ecumenical\\_Councils,\\_EN.pdf](http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1819-1893,_Schaff,_Philip,_3_Vol_14_The_Seven_Ecumenical_Councils,_EN.pdf) (2019-04-09)

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

Malin Alkestrand

## Inledning

Barn- och ungdomslitteraturvetenskap<sup>1</sup> 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

---

<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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

---

<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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).<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> 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.<sup>7</sup> 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).<sup>8</sup> 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).<sup>9</sup> 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

---

<sup>9</sup> 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.<sup>10</sup> 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).

---

<sup>10</sup> *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*.<sup>11</sup> 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.<sup>12</sup>

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 allåderslitteratur 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 allåderslitteratur. 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 pekpinningar 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.<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup> 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/](http://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](http://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](http://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](http://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](http://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](http://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](http://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](http://www.skolverket.se)
- Skolverket (2017), *Ämnesplan i svenska för gymnasiet*. Reviderad med skrivningar om digitalisering 2017. Tillgänglig på Skolverkets hemsida: [www.skolverket.se](http://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.

# Kultur och kommersialism – några exempel från svenskt 1970-tal<sup>1</sup>

Eva Kjellander Hellqvist och Karin Hallgren

För omkring femtio år sedan var den politiska debatten livlig i hela Europa. Denna tid har börjat uppmärksammas alltmer i forskningen (se exempelvis Östberg 2002 och Thörn 2018). I den allmänna politiska debatten var också kulturens roll i samhället och i enskilda människors liv en viktig fråga (Sauter 1996: 196; Frenander 2005). Idag kan det vara svårt att förstå vilken betydelse som tillmättes kulturutövning och förutsättningar för ett jämlikt deltagande i kulturlivet. Men tron på kulturens betydelse, inte bara för den enskilda individens upplevelser, utan också för byggandet av ett hållbart samhälle, var stark. Innebörden i kulturbegreppet debatterades flitigt.<sup>2</sup> I praktiken tog det sig uttryck genom att den statliga kulturpolitiken fick en allt fastare organisation. Kulturutredningen lades fram i oktober 1972 (SOU 1972: 66) och efter en omfattande remissverksamhet lades propositionen (1974: 28) fram för riksdagen i mars 1974 och beslut fattades i maj samma år (Hoogland 2005: 96f). Kulturrådet inrättades 1974 och ett antal kulturpolitiska mål fastslogs (Hoogland 2005: 35-74). Framträdande mål var allas rätt att ta del av god kultur, ett mångsidigt kulturutbud samt motverkandet av marknadsekonomins negativa verkningar (SOU 1972: 66, s. 171).

Hur dessa idéer kom till uttryck i praktiken har studerats av tidigare forskning (Arvidsson 2008; Klockar Linder 2014; Svedjedal 2014).<sup>3</sup> Forskningen har dock inte uppmärksammat de båda kungliga teatrarna i Stockholm (i dagligt tal kallade Operan och Dramaten), trots att de hade en tydlig symbolisk position i den samtida debatten. Inte heller har TV:s agerande i relation till den progressiva rörelse som blev allt mer aktiv under 1970-talets första hälft studerats i någon större omfattning.<sup>4</sup> I denna studie vill vi därför ge exempel på hur Operan och Dramaten samt TV förhöll sig till frågor om kulturens innehåll, spridning och finansiering under tidsperioden 1969–75. Hur påverkades dessa institutioner av de starka uppfattningar som kom till uttryck i den samtida kulturdebatten?

---

1 I arbetet med artikeln har Kjellander Hellqvist haft huvudansvaret för delen om TV och Hallgren för delen om de kungliga teatrarna, men båda författarna står för artikeln i sin helhet.

2 Ett exempel på denna diskussion är Lars Ulvenstams inlägg i *Fönstret* 1972, nr 6: 2f. Han framhåller där den stora betydelse som det vidgade kulturbegreppet fick i 1960-talets intensiva kulturdebatt: Från denna tid, menar han, kommer insikten att "kulturbegreppet ingår som en del i ett vidare sammanhang, att kulturpolitikens problem är desamma som samhällspolitikens i stort och måste lösas med samma ideologi. Det går inte att skapa en aktiv kulturmiljö utan en bättre social miljö." Se också Schultz 1972: 108.

3 My Klockar Linder (2014) har studerat svensk kulturpolitik under 1900-talet, med särskilt intresse för hur ett modernt kulturpolitikbegrepp uppkom i *Kulturpolitik. Formeringen av en modern kategori*. Johan Svedjedal skildrar debatten om demokratins villkor under "engagemangets årtionde 1965-1975" (2014: 7), som den tog sig uttryck inom skönlitteraturen, i *Ner med allt?* (2014).

4 Den mest övergripande bilden av musik och politik i ett större perspektiv återfinns i Alf Arvidssons *Musik och politik hör ihop: diskussioner, ställningstaganden och musikskapande 1965-1980* (2008). Forskning om den progressiva rörelsen har i stor utsträckning lutat sig mot skildringar från aktiva i rörelsen (se exv. Thyren 2009, Bergman 2011, Palmqvist 2018).

Vi gör detta genom att först titta på exempel på de tre institutionernas repertoar och arbetssätt ur ett samhällsperspektiv, för att därefter se hur man från institutionernas sida arbetade med spridning. Sist diskuterar vi hur dessa aktiviteter kan ses i samband med frågor som rör ekonomiska aspekter, med särskilt fokus på idéer kring kommersialism. Exempelen är valda utifrån att de är representativa för varsin pol i den samtida debatten. De kungliga teatrarna uppfattades allmänt som högborgerliga, konservativa institutioner som angick endast en mycket liten del av befolkningen. Vid den andra polen placerades gruppen ABBA som symbol för vad som sågs som kommersiell musik. Samma år som Statens Kulturråd inrättades vann ABBA *Eurovision Song Contest (ESC)* och påbörjade en omfattande internationell karriär.<sup>5</sup> Genom det stora intresset för ABBA:s musik såldes det skivor för stora summor, både i Sverige och utomlands, något som gjorde att musikgruppen blev symbol för vad som sågs som kommersiell musik. I den polariserade debatten på 1970-talet befann sig kritikerna av vad man uppfattade som kommersiell kultur vid ena polen, med ABBA som symboler för den kommersiella kulturen vid den andra. Den TV-sändning som tydligast formulerade denna kritik var *Alternativ festival 1975* och vi har därför valt denna som exempel.

Valet av de tre institutionerna motiveras av att det rör sig om en del av kulturlivet som knappast har tagits upp i samband med kulturdebatten tidigare. Det är också intressant att studera dessa institutioner eftersom de hade statligt stöd eller licensintäkter som viktiga ekonomiska förutsättningar för sin verksamhet. Det medförde också att det ofta framfördes särskilda krav på dessa institutioner. Den progressiva rörelsen kommer att tas upp i samband med diskussionerna men dess verksamhet kommer inte att beskrivas närmare. Tidsperioden, 1969–1975, är vald för att polariseringen inom kulturlivet var som mest uttalad under denna tid. Kulturdebatten uppstod dock förstas inte 1969, utan hade tydlig koppling till debatten under 1960-talet. Korta tillbakablickar till 1960-talet kommer därför att förekomma i artikeln där det är relevant.

Studien bygger på arkivmaterial från Operan och Dramaten, Statens offentliga utredningar (SOU) samt inspelningar från Sveriges Radios<sup>6</sup> arkiv och fonogram. Tillgången på material från föreställningar har varit varierande. TV-program har till viss del funnits tillgängliga, medan materialet från Operan och Dramaten har bestått av program, texthäften och musikinslag på fonogram, men inte av några inspelade föreställningar. Vi utgår i studien från vad som gjordes i praktiken vid de utvalda institutionerna, men också utifrån debatten. Materialet har analyserats utifrån hermeneutiska principer (se Gadamer 1997), där tolkning och dialog varit centrala. Oavsett vilken aktivitet som utförs, om man läser, tänker eller samtalar så sker det i dialog med någon, antingen med en annan person eller med en själv. Denna dialog innebär därför att man alltid kan sägas utgå från den egna förförståelsen när man gör tolkningar, det vill säga de förutsättningar och de traditioner man har tillägnat sig under livet. Vår ambition är att använda den förförståelse vi besitter vid läsning av de olika dokumenten, men samtidigt att vara uppmärksamma så att denna förförståelse inte lägger hinder för en objektiv tolkning. Genom att vi är två artikelförfattare kan vi ta hjälp av varandra för att förhindra att vår förförståelse färgar våra tolkningar på ett negativt sätt.

---

5 ABBA fick efterhand flera efterföljare, ofta benämnda som ”det svenska musikundret”, med artister som gjorde internationell karriär inom populärmusikområdet, med möjlighet till stora ekonomiska vinster, exempelvis Ace of Base, Roxette och Avicci.

6 Fram till 1979 hette företaget Sveriges Radio och innefattade både radio och TV.

I artikeln ges först exempel på repertoar från de båda kungliga teatrarna och därefter från TV, följt av en diskussion där också frågan om arbetssätt tas upp. Därefter diskuteras ”spridning” och ”kommersialism” utifrån den redovisade verksamheten och den samtida debatten.

## Repertoar på Operan

De båda kungliga teatrarna i Stockholm, Operan och Dramaten, har en historia som går tillbaka till slutet av 1700-talet (Hallgren 2000: 25ff). Från att ha varit hovteatrar förändrades de under 1800-talet till att bli mer inriktade också mot en borgerlig publik. Teatrarna fick efterhand ekonomiska anslag från staten, men biljettintäkterna har alltid varit en mycket viktig inkomstkälla och behovet att spela en repertoar som lockat en stor publik har alltid funnits (Hallgren 2016: 121).

I operahuset vid Gustav Adolfs torg i Stockholm pågick en omfattande verksamhet på 1960-talet. Man hade en stampublik, som lätt fann sin väg till Operan, och under tiden efter andra världskriget hade man efterhand byggt upp en allt mer uppmärksammasångareensemble. Fanns det någon nyskriven repertoar på Operan och Dramaten under 1970-talets första hälft, som anknöt till samtidens uppfattningar om att kulturevenemang skulle ha en koppling till samtida frågor? Följande presentation, som bygger på repertoarlistor och arkivmaterial, tar upp några av verken.<sup>7</sup> De beskrivs jämförelsevis ingående, eftersom det är verk som idag inte är kända för någon större krets.

En nyskriven opera med premiär i december 1969 var *Evakueringen* av Björn Wilho Hallberg och Björn Runeborg, i regi av Folke Abenius. Stycket var en knapp timme långt och gavs inte på huvudscenen, utan på annexscenen Rotundan, en mindre scen i en annan del av Operahuset, med drygt hundratalet platser. Lokalen var rund och cirkelformen innebar att stycket kunde utspela sig mitt ibland och delvis också i samspel med publiken (*Vår Opera* 1969, nr 4: 7). I programbladet beskrev författaren Björn Runeborg den framtidsvisionära handlingen på följande sätt:

En stor kemisk-teknisk fabrik i Stockholm har måst lägga ned driften och staden har fått ett betydande arbetslöshetsproblem. Arbetarna drar runt i staden väntande på jobb och försöker komma till tals med de ansvariga som bara gör sig hörda via högtalare. Under tiden förbereder en underordnad tjänsteman vid Civilförsvarsstyrelsen en evakueringsplan för Stockholm, som bygger på förutsättningen att grundvattnet blivit så förgiftat att det inte kan användas. Det försäkras honom att detta blott är en hypotes och att planen aldrig skall behöva komma till användning, men han kopplar ändå samman sitt arbete med den oro som råder i staden. I en dröm upplever han evakueringen. Detta är förutsättningarna. Stycket har ingen handling i vanlig mening med början och slut. Det som visas upp är en situation, ett antal tablåer. Det som diskuteras är frågorna om ansvar och medansvar för den situation som uppstått. Librettot har skrivits om flera gånger. Vi började arbeta med det sommaren 1967, när miljödebatten ännu låg i sin linda. Det hela tänktes då i en version för TV, och hade en ännu mer fragmentarisk karaktär än det slutliga manuskriptet. Därefter skrevs det om för scen, i en mer rakt berättande form. Den slutliga utformningen fick det först sedan det blivit bestämt att det skulle uppföras på Rotundan, vars cirkelform och flexibla scenmöjligheter, med en blandning av orkester, åskådare och aktörer som en bjudande nödvändighet,

<sup>7</sup> Repertoaruppgifterna är, om inte annat anges, hämtade från Strömbeck & Hofsten 1974.

omintetgjorde tanken på historieberättande musikteater (Operans programblad till *Evakueringen* spelåret 1969-70).

I programbladet resonerar Hallberg och Runeborg också om vilken publik som går på Operan, och om det meningsfulla i att ta upp ett aktuellt problem just som en operaföreställning. Runeborg menar att opera ses som någonting högborgerligt, att operan är ”en tämligen antikverad institution, den borgerliga finkulturens viktigaste fäste”. Enda sättet att förändra denna uppfattning är enligt Runeborg att ta upp till exempel ett sådant ämne som miljöförstöring, för att ”förändra synen på operan i det kollektiva medvetandet”. ”Vi ska inte avskaffa Operan, vilket ju många tycker. Vi ska göra en ny sorts opera.” Hallberg redovisar samma uppfattning:

För mig är det viktigt att det jag gör för Operan skall vara sådant som rör sig i tiden. Frågor och problem, som rör sig om människans situation i nuet och i framtiden. Jag tror ofta att nutida tonsättare på något sätt sitter kvar med ett högromantiskt tänkande när det gäller att göra en opera. Svårigheten att hitta en ny operaform. För mig kan opera innehålla allt, alla konstarter kan samsas där. Teater, film, musik, sång och tal. Det skall vara ett allkonstverk, fast inte i wagnersk mening. Operan kan också vara politisk, i den meningen att den tar upp och rådbår politiskt känsliga frågor. Men jag tror inte på en politisering i den meningen att man försöker använda operan som politiskt vapen. Operan kan inte vara ett politiskt vapen, eftersom den politiska makten och den politiska beslutanderätten finns hos politikerna och inte hos konstnärerna (Operans programblad till *Evakueringen* spelåret 1969-70).

Hallberg framhåller också att det finns en vilja till ”nytänkande när det gäller kollektivt arbete bland de nya sångarna. Det är en mycket stimulerande erfarenhet inom en så solistpräglad institution som Operan, och det ger mig förhoppningar om att kunna fortsätta med nya arbeten.” I operan medverkade fyra solister, varav en var den engelska sångerskan Dorothy Dorow, välkänd som uttolkare av seriös samtida musik av tonsättare som Pierre Boulez, Luigi Nono, Bruno Maderna och Krzysztof Penderecki. Hon fick också verket sig tillägnat av upphovsmännen (*Vår Opera* 1969, nr 4: 6). Att man helt i tidens anda ville involvera publiken i handlingen framgår av scenanvisningarna, som anger att kören i operans inledning föreställer arbetslösa, som ska gå runt i publiken och dela ut lappar med text som förklarar att de förlorat sina arbeten på grund av brist på vatten och att de nu söker vilket arbete som helst (<https://www.svenskmusik.org>).

Kopplingen till den aktuella debatten framgår också av programhäftets utformning. En sida består av ett stort antal frågor till publiken, som ”Anser ni det försvarligt att man fortsätter att framställa högoktanig bensin trots att man vet att den är starkt hälsofarlig?” ”Är Operan egentligen rätta platsen att ta upp viktiga samhällsfrågor på, som det här med miljöförstöringen? Som institution är den ju ganska exklusiv och främmande för dom flesta människor. Och ligger det inte nåt nästan perverst i att göra musik av sånt?” ”Anser ni att den här operan är en meningslös handling?” Här ville man uppenbarligen också skapa en dialog med publiken och få den att fundera över frågor som både rörde operakonsten som sådan och

frågor som rörde de samtida miljöförhållandena. Att förmedla sakinformation om politiska och samhällseliga frågor i programbladen var mycket tidstypiskt.<sup>8</sup>

*Evakueringen* gavs nio gånger under säsongen och fick viss uppmärksamhet i pressen. I *Musikrevy* (1970, nr. 2) omtalade Bertil Berthelson framför allt samhällsengagemanget och de tekniska nyheterna.

Detta rykande färiska stycke är besläktat med talscenens samhällsengagerade dramatik. Vi möter också den nya musikens tekniska apparatur, förbunden med människorösten i tal och sång, det hela sammanhållet under den unge Kjell Ingebretsens taktpinne. Verket är tillägnat Dorothy Dorow, som företräder det enda lyriska inslaget i den mörka bilden.

Ytterligare ett exempel är en föreställning på Rotundan 1971, *Experiment X*, med undertiteln ”en moralitet om mänsklighetens framtid”, en nyskriven opera av Bengt Hambraeus och Bengt V Wall. Operan var för åtta solister och kammarorkester och vid premiären medverkade bland andra Sven-Erik Vikström och Kerstin Dellert (*Nutida musik* 1973/74 s. 13-15). Wall kommenterar syftet med verket i programbladet: ”det är i individerna vi kan förstå, känna, lida. Därför har jag låtit ondskans egentligen obegripliga drama återspeglas i några få människors lidande och undergång.” Kolbjörn Höiseth spelade rollen som Diktatorn. Det var en talroll (*Vår Opera* 1971, nr 1: 13). Att blanda tal och sång på nya sätt var vanligt förekommande i de nya verken, och kan ses som en följd av intresset att utmana gränserna mellan talteater och opera, för att åstadkomma en ny ”musikteater”. På liknande sätt kombinerade verket *Drottning Jag* av Karl-Erik Welin och Stig Claesson, tal och sång, med aktörer både från Dramaten och Operan. Verket hade urpremiär 1973 och framfördes sammanlagt 21 gånger. Senare under året gavs den också på Dramaten, under rubriken ”En opera för dig som är ung” (Programblad våren 1973 Dramaten). Intresset för ny repertoar var förstas inte begränsat till Sverige, utan var internationellt. En tonsättare som genom sina operor i Sverige, bland annat *Drömmen om Thérèse*, kom att få internationella framgångar var Lars Johan Werle bland annat med operan *Resan* 1969. Den hade urpremiär i Hamburg 1969 och spelades på Stockholmsoperan första gången 1970. Operans libretto bygger på P. C. Jersilds roman *Till varmare länder*. Librettisten Lars Runsten menade att operan handlade om ”människor i ett välfärdssamhälle. Det handlar om brist på inbördes relationer och om ensamhet, om blindheten och om vår falska strävan, om svårigheterna att bli medveten om sin tillvaro.” (*Musikrevy* 1969, nr 6: 301f.) I *Vår Opera* lämnas en kort redogörelse för svenska kritikers uppfattning efter urpremiären i Hamburg (*Vår Opera* 1970, nr 1: 2f.). Tonen är genomgående mycket positiv och man framhåller bland annat att Werles musik aldrig är svårfattlig, men färg- och klangrik, och med många konstgrepp från skilda epoker och många citat. Även kombinationen av klassisk musik och pop & jazz kommenteras. Den bildmässiga ambitionsnivån framhålls som betydelsefull. Ulla-Britt Edberg skriver om verket efter framförandet i Hamburg:

Det här är en resa, en opera som pekar framåt. Det är kanske 70-talets svar på frågan vad nytt det skall bli av musiken. I en musikvärld där framför allt unga inte längre lägger värderande synpunkter på seriös musik kontra underhållning, Mozart kontra pop,

8 Jämför Secher & Waldén *20 år med Stockholms Stadsteater 1960-1980*, (1981, s. 42). De omtalar att programmet till *Viet Rock* som sattes upp på Stockholms stadsteater våren 1967 tidstypiskt innehöll dokument och fakta som satte in pjäsen i ett politiskt sammanhang.



kunde för den skapande musikern en rik och skiftande collageteknik vara en framkomlig väg. Den har prövats förut men sällan lika indoktrinärt och förutsättningslöst som här. Werles citat och allusioner är aldrig – så när som på få medvetna undantag – vitsiga lustigheter. Det ger nya dimensioner åt ett känslö- och tankeliv som inte låter sig mättas helt med enbart moderna klanger. Vi lever antingen vi vill erkänna det eller inte kvar i gamla skönhetsvärderingar. I Werles musik skildras de vardagliga slitningarna, nervpåfrestningarna och den oartikulerade ångesten med relativt spända eller oelastiska klanger. När han vill blotta djupare relationer kan han t o m infläta citatmusik. [...] Werle spelar som i en väldig trappuppgång från olika etage ut varierande klangfärger och motiv från pop till gregorianik. De blandas, går in i varandra och ger ekoflimmer som rister till i åhörarnas alla skrymslen av associationer och känslolägen. (Musikrevy 1969, nr 6: 302.)

Edberg nämner i samma artikel att man förutom symfoniorkester och andra instrumentgrupper också använt sig av 84 högtalare för band och 16 högtalare för popbandet. Här poängteras blandningen mellan olika stilar, en företeelse som också tidigare förknippats med Werles kompositionsideal (Tillman 1999: 8-24). Det är dessutom en mycket tidstypisk företeelse. På Operan gavs verk särskilt mot barnpubliken med populärmusik, som *Fröken Ensam Hemma* (Operan programblad u.å.), på Stockholms stadsteater gavs *Viet Rock* 1967 med musik av duon Hansson & Carlsson (Secher & Waldén 1981: 42f). En popgrupp, Mecki Mark Men, medverkade på scenen, och i pressen betonades att operan blivit en framgång, i synnerhet bland ungdomen (Musikrevy 1972, nr 6).

*Resan* gavs också påföljande säsong i Stockholm. *Evakueringen* återkom inte på repertoaren efter säsongen 1969/70. Även *Experiment X* blev en engångsföreteelse. Det är tänkbart att kopplingen till den samtida debatten gjorde verken mer tidsbundna och därför mindre intressanta att uppföra under senare säsonger, men det är också möjligt att den experimenterande karaktären inte uppskattades av en större publik. Operapubliken 1970 var heterogen och måste ha omfattat både personer, som framför allt uppskattade den traditionella repertoaren, och sådana som hade ett stort intresse för experiment och förnyelse. Den senare delen av publiken var väsentligt mindre än den förra, på 1970-talet såväl som idag. Från Operans sida måste man tillfredsställa båda grupperna. Huvuddelen av repertoaren bestod av traditionella operor, med verk av Mozart, Rossini, Wagner och Bizet som vanligt förekommande. De nyare verken, med en starkare koppling till aktuella samtida frågor blev mer av undantag.

## Repertoar på Dramaten

Också på Dramaten fanns ett intresse för ny repertoar, även om det också vid denna scen var den traditionella repertoaren som dominerade. På 1960-talet sågs ett stort intresse för musikaler och revy på Dramaten. Många traditionella talpjäser försågs med musik och ett flertal Brecht-pjäser med många musikinslag framfördes (Svensson 1976: 20).<sup>9</sup> Revyn, med rötter tillbaka till mitten av 1800-talet, hade under 1900-talets lopp försvunnit från

---

<sup>9</sup> Margareta Svenssons (Rörby) uppsats om *Musik på Dramaten 1888-1974* (1976) skrevs när Svensson arbetade som bibliotekarie på Dramaten. Utifrån sitt arbete med samlingarna sammanställde hon denna noggrant genomförda och kommenterade repertoarförteckning, som i denna artikel varit viktig för översikten över Dramatens musikrepertoar.

institutionsteatrarna, men gjorde nu sitt återtag på de större scenerna (Pettersson 1976: 14-17, Hallgren 2000: 134-139).

Kopplingen mellan tal- och musikteater kom fram i flera pjäser. Ett experiment gjordes hösten 1967 av tonsättaren Ulf Björlin i samarbete med koreografen Donya Feuer och scenografen Lennart Mörk, när man satte upp pjäsen *Om fem år* av Lorca, med underrubriken *Opera för skådespelare*. (Programhäfte, Dramatens programblad nr 5 1967/68). Musiken var också ett viktigt inslag i den repertoar som gavs med tydlig inriktning mot en ungdomspublik. Flera av pjäserna hade ett aktuellt samhällsanknutet innehåll, som *Nils Johan Andersson m.fl.* (1969), en pjäs om Vietnam: *Dom* (1967), en pjäs om *Zigenare* (1968), *Flotten* (1969) samt pjäsen *Sonja, Mona, Maja - arbetets döttrar* (1970).<sup>10</sup>

En av de mest uppmärksammade pjäserna var *Nils Johan Andersson m.fl. (NJA-pjäsen)*<sup>11</sup>. Den är ett bra exempel på det samtida intresset för gruppteater, revyformen och popmusik. Ensemblen som framförde pjäsen bestod av en grupp från Dramatens scenskola samt fyra popmusiker. I ett nummer av tidskriften *Musikens Makt* (1973 nr 3) berättas följande om musikgruppens engagemang i pjäserna på Dramaten: De fyra musikerna (Rolf Adolfsson, Anders Forsslund, Gunnar Idering och Stefan Ringbom) hade gått på Adolf Fredriks musikskola i början av 60-talet och tillsammans bildat popgruppen Mascots. Efter förfrågan från Dramaten medverkade popgruppen hösten 1967 i en pjäs om Vietnam (*DOM*) och året därpå i pjäsen *Zigenare*, som hade utarbetats av en grupp just färdigutbildade elever från Dramatens scenskola. *Zigenare* blev en stor framgång och gruppen fick på våren 1969 tillstånd att börja arbeta på en ny pjäs. Efter diskussioner om ämnesval enades man om att denna gång rikta intresset mot svenska förhållanden och en normalstor svensk normalindustri. Valet föll på Norrbottens Järnverks AB i Luleå (Moskin 1973).

Pjäsens innehåll byggde i stor utsträckning på de uppgifter man fått vid kontakter med gruvarbetare i Luleå. Man intervjuade arbetare vid verket och undersökte livsvillkoren för arbetare och tjänstemän. Tidstypiskt nog finns en hel del av dessa uppgifter tryckta i det 30 sidor omfattande programhäftet. Programmet lyfter inte fram någon individ. De medverkande förtecknas i bokstavsordning och det framgår inte vilka som är skådespelare och vilka som är musiker. Hela gruppen anges som upphovspersoner till både pjäsen och programhäftet (Programblad *Nils Johan Andersson m.fl.* Dramaten Lilla scenen 1969).

Det insamlade materialet blev för omfattande för att allt skulle kunna användas i pjäsen och parallellt med pjäsen framställde gruppen en bok med resterande material.<sup>12</sup> Att på detta sätt

10 Även Stockholms Stadsteater hade ett flertal samhällsinriktade pjäser i sitt utbud. Spelåret 1966/67 gavs två pjäser av Megan Terry: *Kylen* och *Viet Rock*. Secher & Waldén, *20 år med Stockholms Stadsteater 1960-1980*. Stockholm, (1981: 42f). En revy med politisk inriktning framfördes hösten 1970. *Buss på stan* var en föreställning där publiken kördes runt i staden i buss "för att på plats bilda sig en uppfattning om aktuella stadsplaner" (Waldén 1990: 5).

11 Pjäsen har uppmärksammats också i tidigare forskning. Den omnämns i Bergman (2011: 141) och behandlas kortfattat i Arvidsson (2008: 121-122). *NJA-pjäsen* har behandlats utförligt i en uppsats av Stefan Valmin, *Debatten kring N.J.A. m.fl.* (1971). Uppsatsen är en ingående och pålitlig studie av pjäsen och dess uppförandeförhållanden och har använts här för en grundläggande beskrivning av pjäsen.

12 *N.J.A.* Boken består till största delen av intervjuer med gruvarbetare och andra anställda vid Norrbottens Järnverk. I samband med intervjuerna tas generella frågor upp, som frågor om arbetsskador, anställningsförhållanden, relationen mellan arbetare och fackförening och liknande. Även till boken står hela gruppen som upphovspersoner, men bokens inledning är undertecknad av endast tre namn, Helena Henschen, Gunnar Ohrlander och Ove Tjernberg. Dessa tre anges också i boken som copyrights-innehavare.

samla in underlaget till pjäsen genom att själva gå ut i samhället och intervju personer förekom i många sammanhang under denna tid. Inom det litterära området utkom under 1960- och 70-talen ett antal verk som kallades ”rapportböcker”, som *Rapport från kinesisk by* av Jan Myrdal 1963, *Gruva* av Sara Lidman och Odd Uhrbom 1968 samt *Rapport från en skurhink* av Maja Ekelöf 1970. *Gruva* blev väldigt uppmärksammas vid sin utgivning och hade stor betydelse för den debatt om arbetarnas villkor som blev allt intensivare under följande år (Olsson 2002: 165-167, Svedjedal 2014: 121). Det är sannolikt att Lidmans bok var ett skäl till att gruppen valde att göra en pjäs om gruvarbetarna och deras förhållanden. Det fanns ett tydligt dokumentär-ideal också för *NJA-pjäsen* och en koppling mellan *NJA-pjäsen* och boken *Gruva* gjorde också i en recension av Agneta Pleijel (Aftonbladet 19690922).

Premiären ägde rum på Dramatens Lilla Scen 20 september 1969. Initialerna i pjästitlens personnamn (”Nils Johan Andersson m.fl.”) blev N. J. A. och skulle ge associationer till ”Norrbottens Järnverks Aktiebolag”. Pjäsen består av tjugo nummer med omväxlande talad dialog och sånger. Varje nummer har sin titel, till musiknumren hör ”Det var jag som byggde landet”, ”Visan om tjänstevägen”, ”Hennes visa”, ”Kvasten”, ”Ljugarbänk”, ”Balladen om Olsson” och ”Har du hört om det ljuvliga landet?” Replikerna tar upp frågor om arbetsmiljö och anställningsförhållanden. Sångerna blir fördjupningar av dessa teman och möjliggör en skildring av känslor, som i ”Hennes visa” där arbetarhustrun sjunger om mannens farliga arbete och ”Kvasten”, som uttrycker ilska och vanmakt över förhållandena för äldre arbetare. I programbladet saknas genrebeteckning, men utgår man från innehållet och framställningen ligger det nära till hands att placera in den i en revytradition. Det finns inte någon genomgående handling, men allt handlar om arbetarnas situation vid järngruvorna i Norrbotten, vilket ger en enhetlighet åt framställningen. Musiken hör stilistiskt hemma i poptraditionen, men med stor vikt lagd vid sången som stöds av ackompanjemang av gitarr, bas och slagverk. Dramaten hade en önskan att ha musik som skulle locka ungdomen, det var ett av skälen för att engagera en popgrupp. Musiken skulle samtidigt passa in i teatersammanhanget. Musiken blev mycket uppmärksammas och gruppens musikstil framhålls som ”nästan skolbildande” av Bengt Ernryd, musiker, tonsättare och musikchef på Stockholms stadsteater 1969-2007 (Ernryd 1990: 165). Sex av sångerna utgavs på skiva (1970 *Hör upp allt folk*).

*NJA-pjäsen* blev mycket uppmärksammas vid premiären. Den spelades på Dramatens lilla scen och dessutom på många platser utanför teatern, som bibliotek, ungdomsgårdar och fängelser på många olika platser i landet (Valmin 1971: 12). Eftersom pjäsen blev så uppmärksammas blev det redan under hösten aktuellt att också visa den i TV. Den direktsändes i TV 2 25 februari 1970 och sändningen föregicks av ett stort förhandsintresse där den kritiska debatten redan var igång. Pjäsen hade till och med redan före sändningen anmälts till radionämnden. För att kunna diskutera de frågor som pjäsen gav upphov till följdes pjäsen av en direktsänd debatt (*Hört och sett* 1974: 304). Att pjäsens innehåll låg i tiden och engagerade många framgår tydligt av den uppmärksamhet som pjäsen mötte både i pressen och i TV-föreställningen.

## Repertoar i TV

När TV-sändningarna i Sverige startade 1956 hade musik en marginell plats och var långt ifrån självklar i utbudet. Opera och balett var de två former som fungerade bra för TV-mediet och

det var dessa konstformer som dominerade musikutbudet under en längre tid. Men också musikpedagogisk verksamhet fick utrymme och det framhölls att TV kunde hjälpa till att popularisera den seriösa musiken. Två exempel på detta var att Cullbergbaletten under TV 2:s första år var knutet till kanalen genom Riksteatern, och att Ingmar Bergmans uppsättning av *Trollflöjten* samsändes i radio och TV nyårsdagen 1975 (Björnberg 1998: 230f). För övrigt förekom musik i kabaréer, revyer, barnprogram och i olika underhållningsprogram, men då som ren förnöjelse (Nordmark 1999: 248).

I utredningen *Radions och televisionens framtid i Sverige I* (1965) resonerades det om hur konkurrens (med fler än en tevekanal) kunde vara ett sätt att säkra kvalitet genom en strävan efter att förmedla goda program, som tävlade med varandra om att dra till sig tittarna. Programmen i ena kanalen kunde då rikta sig till en smal publik, medan programmen i den andra kanalen kunde rikta sig till en bredare tittarskara. Att konkurrera på kommersiell bas ansågs inte rimligt eftersom det minskade publikens valfrihet (SOU 1965: 20 s. 171). Från Sveriges Radios håll fanns det flera olika orsaker till att man ville utöka kanalantalet och ännu bättre nå ut till allmänheten. En orsak var att man ville gagna de personer som inte normalt hade tillgång till olika sorters kultur eller till specifik allmännyttig information. En annan aspekt rörde demokratiska värderingar. Här skrivs det att:

En grupp av värderingar måste betraktas separat: de allmänt demokratiska. Här kan etermedierna aldrig vara neutrala. Lika väl som den politiska demokratien antas vara överlägsen andra system, måste sådana ting som tolerans, hänsyn till minoriteter, respekt för människovärdet och för det fria ordet självklart hävdas och där så är motiverat klart framställas som ideal. Omvänt måste rasfördomar, klasshögfärd och nationell chauvinism liksom många andra utslag av dumhet och antidemokratiska attityder bekämpas på olika sätt (SOU 1965: 20 s. 183).

Utredningen framhåller därmed det viktiga i att Sveriges Radio verkar för att demokratin upprätthålls. Utgångspunkten är att verksamheten bygger på saklighet, neutralitet och objektivitet, men det framkommer också att Sveriges Radio anses ha en skyldighet att lyfta politiska frågor som inte annars kommer medborgarna till del genom den vanliga partipolitiken. Frågor det kan handla om är till exempel kvinnans rätt i samhället, rättssäkerhet med mera. Sveriges Radio blir på detta vis representanter för "det officiella Sverige" (SOU 1965: 20 s. 187). I utredningen framkommer det också att man gör en uppdelning mellan kultur och underhållning, där musik, teater, bildkonst, debatt och kritik ingår i kultur medan underhållning inte definieras, utan enbart beskrivs som ett område med stora kvalitetsproblem (SOU 1965: 20 s. 309). Televisionen skulle alltså inriktas mot kulturella och folkfostrande uppgifter. Sveriges Radio skulle också förhålla sig neutral till politiska frågor, samtidigt som de hade en uppgift att lyfta fram sådant som alla medborgare borde ta del av. 1969 delades då TV in i två kanaler. Ett resultat av detta blev att TV-kanalerna fick olika fokus, där TV 1 blev den traditionsbundna och TV 2 den alternativa med en mer folklig och ungdomlig inriktning (Nordmark 1999: 248f).

1974 vann alltså ABBA *Eurovision Song Contest*. En av utgångspunkterna för hela evenemanget var att det sändes i TV över hela Europa. *Alternativ festival* anordnades året efter som en protest mot ESC och mot Sveriges Radios finansiering av densamma, då tävlingen utifrån ESC:s regler skulle hållas i föregående års vinnarland, det vill säga Sverige och Stockholm. Så samtidigt som SVT1 sände ESC från St Eriksmässan så sände TV2 *Alternativ*

*festival* från Gärdet. Festivalfinalen tog plats i ett stort cirkustält ute på Gärdet i Stockholm och TV-sändningen inleddes med denna tältresning. Programledare för den direktsända finalen var de tre barnprogramfigurerna Ville (Jörgen Lantz), Valle (Anders Linder) och Viktor (Hans Wigren) som i sina TV-program hade haft fokus på olika samhällseliga frågor. Viktor inledde med orden: ”Man kan ju inte tävla i musik” och ”Musik är känslor”. Detta togs mycket väl emot av publiken. De deltagande artisterna var från alla de fem nordiska länderna samt Chile, England och Holland. SVT sände till samtliga nordiska länder och artisterna talade till publiken på det egna språket, ingenting översattes. De tre programledarna fick inledningsvis improvisera då de första artisterna inte var på plats när de påannonserades. Hela festivalfinalen präglas, enligt vår mening, av amatörskap, lågbudget och en kollektiv anda. *Alternativ festival* nämns i många sammanhang (se exempelvis Arvidsson 2008 och Lilliestam 2013) som exempel på hur den progressiva rörelsen arbetade, men ingen har tittat närmare på vad man sjöng om, eller vad som egentligen sades i den direktsända finalen, därför ges här en genomgång och analys av det som sker i TV-sändningen.

Den allra första musik som hörs i programmet är signaturmelodin till *Eurovision* på munspel, avskalat och flärdfritt.<sup>13</sup> Denna övergår därefter till en kort sekvens med dansande människor till skämtvisan *Igelkottaskinnet*. Första artisten som uppträder är Arja Saijonmaa, som tolkar Mikis Theodorakis, först på finska och därefter på svenska. Därefter framför Silverdalskören en finstämd visa med sångtexten skriven på en stor textremsa som hålls fram under sången. Refrängen lyder ”vi sångens sanna glädje glömma i den skvalmusik vi hör”. Därpå avlöser olika artister varandra fram till mellanakten, artisterna är från Finland, Chile, Island, Norge och Grönland. Musikaliskt spretar det en del då allt från traditionella toner (Chile) till rock (Grönland) hörs, men genom texterna uttrycks en kamp mot etablissemangen där det politiska budskapet står i centrum. Mellanakten utgörs av en parodi på *ESC* med en dragshowartist som programledare. Fokus under detta nummer, ”det svenska bidraget”, är kärnkraft och farorna med densamma då numret avslutas med en explosion. Melodin som numret framfördes till är mycket likt ABBA:s låt *Hasta Mañana* (från 1974). Sista akten inleds därefter med ett holländskt band som med bland annat fiol, gitarr och dragspel framför folkmusiklåtar som det dansas till. Den brittiske musikern Kevin Coyne spelar sedan med sitt band en traditionell rocklåt med rockbandsättning, helt utan politiskt budskap. Den TV-sända finalen avslutas med den fiktiva figuren Sillstryparn (Ulf Dageby) som tillsammans med bandet Nynningen framför *Doin´ the omoralisk schlagerfestival*. *Doin´ the omoralisk* är tydlig kritik mot schlagerfestivalen i allmänhet, och ABBA och Stikkan Andersson i synnerhet. Låten inleds med ett fördömande av schlagerlåtarnas triviala texter där lyssnarna beskylls för att blunda för orättvisorna i världen och enbart fokusera på nöje:

Det rasslar av juveler och glittrar av guld  
De sjunger om den spanska solen  
Men garrotteringar och mord, det skiter de i  
Och svänger på fascistkärningkjolen

Denna vers följs av kritiken mot ABBA där de framställs som helt och hållet konstgjorda och enbart intresserade av att tjäna pengar:

---

13 Första satsen *Marche an rondeau* ur *Te Deum* komponerad av Marc-Antoine Charpentier (1634-1704).

Och här kommer ABBA i kläder av plast  
Lika döda som sillkonserver  
De skiter också i allt, vill göra snabba stål  
Det pyr i mina franska nerver

Mest klander får Stikkan Andersson som också är den som får stå som symbol för det kommersiella där hans skivbolag Polar står i kontrast till MNW<sup>14</sup>:

Och Stikkan Andersson han tycker folk är dumt  
Producerar romantik  
Men kärleken är stark  
Så Stikkan får en spark  
Som passar ett cyniskt svin

Låten sjungs med grov Göteborgsaccent, något som bidrar till att förstärka en stereotyp arbetarkoppling.<sup>15</sup> I detta fallet utgör dialekten en symbol för att tydliggöra skillnaderna mellan (dem), den opersonliga glittrande kommersiella musiken, och (oss) den samhällskritiska “äkta” musiken. I Rhedin (2011) framhålls att göteborgskan från 1968 och framåt uppfattades som ett “manifest, en politisk tillhörighet”. “Skådespelare kunde uppmanas att tala göteborgska på scen när de skulle ge intryck av att komma från arbetarklass.” (s. 224). Palmqvist (2018) skriver om just figuren Sillstrypan att “det handlar inte om vilken göteborgsk dialekt som helst, utan om en sociolekt som tydligt signalerar att sångaren inte kommer från de finare stadsdelarna som Örgryte eller Hovås. [...] utan snarare en sociolekt som antagligen även de som inte alls kommer ifrån eller bott i Göteborg förknippar med arbetarklass, eller i alla fall en lägre socialgrupp.” (s. 275). Sången skapar, i och med arbetarkopplingen, en föreställd kollektiv gemenskap mellan artist och publik. Musikaliskt understryker man denna samhörighet genom att gitarrerna stundtals är mycket distorderade, något som kan upplevas nästintill falskt. Låten framförs helt i linje med estetiken för den progressiva musiken där det är viktigare att alla ska ha rätt att uttrycka sig genom musik, än att de ska vara skicklig på ett instrument (se också Palmqvist 2018: 193).

Det politiska budskapet i TV-sändningen är tydligt: arbeta hårt (alla hjälps till exempel åt att resa det stora cirkustältet) var solidariska och kämpa emot det kommersiella. Solidariteten handlar inte enbart om att stå enade som ett kollektiv, utan också om att stödja exempelvis det chilenska och grekiska folket i deras kamp mot orättvisor i hemländerna, där konsekvenserna av protest inte sällan var fängelse och tortyr, och även om att stötta folk i länder som Island och Grönland där territorialgränser och naturtillgångar var ämnen för ett politiskt spel. I alla sånger och i programledarnas resonemang framkommer att musik ansågs skulle behandla viktiga ämnen, och inte enbart skapas och framföras i syfte att vara vinstdrivande.

En slutsats efter genomgången av repertoaren är att de båda kungliga teatrarna hade en koppling till den samhällstillvända kultur som var ett av slagorden i den samtida debatten, även om denna repertoar inte fick någon framträdande plats i utbudet som helhet. Samma kan sägas

---

14 (MNW) Musikäret Waxholm. Viktigt var att artisterna skulle spela in på oberoende skivbolag som drevs icke-kommersiellt.

15 En stereotyp kan ses som en värdeladdad föreställning som betonar skillnader och gränser (Illman & Nynäs 2005: 107f).

för TV där revyer och annan lättsam underhållning var i majoritet, men där också samhällskritisk repertoar fick utrymme.

I *Alternativ festival* fick företrädare för den progressiva rörelsen stort utrymme. Här framkommer också tydligt uppfattningen att kollektivet var viktigare än individen. Hela den progressiva rörelsen, som *Alternativ festival* är exempel på, drevs utifrån ett kollektivt synsätt där alla solidariskt hjälptes åt att betala för vissa tjänster. Till exempel så var artisterna som tillhörde rörelsen noga med att musik skulle ges ut på egna skivbolag, som MNW och Silence, medan de stora bolagen som Polar, Sonet och EMI inte accepterades av dem eftersom de gav ekonomisk vinning till några få enskilda individer (Fornäs 1979: 72). Alla de svenska artisterna som deltog i *Alternativ festival*, och som gav ut sin musik på skivor, var knutna till dessa icke-kommersiella bolag. Själva poängen var ju just att hitta alternativ till den kommersiella skivindustrin (se Arvidsson 2008; Palmqvist 2018). Det var, trots detta, förmodligen inte enbart ett ideologiskt ställningstagande eftersom de stora bolagen helt enkelt inte hade råd att ge ut en skiva som inte gick med vinst. Artisterna var intresserade av att sprida sina budskap och genom de små bolagen var de fria att styra sina produktioner som de ville. Bolagen drevs kollektivt och alla produktionsstegen, från inspelning via marknadsföring till distribution, byggde på ett kollektivt arbete (se Palmqvist 2018). Det finns dock en viss problematik här. Musikjournalisten Bengt Eriksson skriver i boken *Från Rock-Ragge till Hoola Bandoola* (1975) att det rådde en viss tveksamhet till hur de progressiva bolagen var organiserade. Inget av bolagen Silence eller MNW redovisade sina ekonomiska förhållanden utåt, och det krävdes mycket pengar för att driva dessa bolag. Det fanns andra skivbolag, som exempelvis Nacksving, som var musikerägda och därmed sågs som mindre problematiska (s.130f). Det förekom alltså kritik även inom den progressiva rörelsen där de olika bolagen sågs som kommersiella i olika stor utsträckning, bland annat utifrån hur transparent deras verksamhet var. Ju större insyn i bolagen desto mindre kommersiella ansågs de vara.

Stikkan Andersson blev vid flera olika tillfällen under alternativfestivalen utsatt för kraftig kritik som representant för skivbolaget Polar. Han blir hårt utsatt, dels genom låten *Doin' the omoralisk schlagerfestival* och dels genom den sång, *Ljug mer*, som Ville, Valle och Viktor framför i tevesändningen. Att just han får ta en stor del av kritiken beror dels på att det var han som stod bakom ABBA, som spelade in på hans skivbolag Polar, men dels också för att han gjorde flera kontroversiella uttalanden där han talade om det positiva i att tjäna pengar på musik. Stikkan Andersson kan därför sägas representera individperspektivet.

Även inom teatern var idéer om gruppteater vanliga vid 1970-talets början. Den hierarkiska ordningen, med en regissör med stor makt och med skådespelare som skulle foga sig i regissörens beslut, hörde till det som kritiserades mest. Från skådespelare kom krav att få vara mer delaktiga och man ställde också krav på sig själva när det gällde att ta ställning till de samhällsaktuella frågor som behandlades i pjäserna (Vikström 1989: 28-32). Gruppteater förekom inom fria teatergrupper men också inom institutionsteatrarna, där Göteborgs Stadsteater var en av de tidigaste med föreställningar som byggde på gruppteater (Vikström 1989: 30) Utanför institutionsteatrarna fanns vid mitten av 1970-talet omkring sjuttio så kallade "fria teatergrupper", som arbetade med teater på heltid, så gott som alltid inom formen för kollektiv teater (Wirmark 1976: 7). På Dramaten kan *NJA-pjäsen* sägas representera det kollektiva perspektivet. Även pjäserna *Zigenare* (1968) och *Sonja, Mona, Maja - arbetets döttrar* (1970) är exempel på Dramatenföreställningar som arbetats fram i gruppteaterform.

Senare har det framkommit att den grupparbetstanke som framhölls inte var lika tydlig i praktiken som i ideologin. I programhäftet till *NJA-pjäsen* står att pjäsen är ”av och med” hela gruppen, någon uppdelning av arbetsuppgifter görs inte. Men i en artikel i *LO-tidningen* 1976 anges att Gunnar Ohrlander skrev manus till *NJA-pjäsen*. I artikeln säger han själv att ”sättet att arbeta kändes nytt, det var en form av journalistisk teater” (*LO-tidningen* 1976 nr 5: 16, författare Kristina Gauthier).

I materialet rörande Operan har det inte gått att finna några direkta kopplingar till tankar om grupparbete, mer än Hallbergs tankar i samband med *Evakueringen* som nämnts ovan. Från operaledningens sida fanns dock planer på en mer omfattande verksamhet på Rotundan. Bland annat beställde man verk av svenska tonsättare. Jan Bark, Bengt Ernryd, Alfred Janson, Björn Wilho Hallberg, Folke Rabe och Gunnar Valkare skulle i två grupper om vardera 3 personer få sina verk i mindre format framförda på kammarscenen (Bertil Hagman, *Vår Opera* 1968, nr 5: 6f). Av denna satsning på verk av sex svenska upphovsmän blev det dock inte vad man hade väntat, på grund av ”inre motsättningar” (*Vår Opera* 1971, nr 2-3: 7). Inga uppgifter har gått att finna om varför detta projekt inte fullföljdes. Sammantaget kan man säga att kollektivtanken inte fick lika stort genomslag på Operan som på Dramaten. Kanske är det inte möjligt att genomföra ett instuderingsarbete med orkester och solister, utifrån så givna förutsättningar som ett operapartitur, som ett grupparbete.

## Spridning

I kulturpropositionen var spridningen av kultur på ett jämlikt sätt i hela landet en viktig ståndpunkt. För institutionerna var det därför viktigt att ha kunskap om sin publik. Publikundersökningar var inte nytt, exempelvis genomförde Operan publikundersökningar i mindre omfattning både 1949 och 1960 (Jakobson 1987). Vid mitten av 1960-talet ökade intresset och i samband med kulturpropositionen 1972 genomförde både Dramaten och Operan publikundersökningar.

Dramaten beslutade 1974 att genomföra en publikundersökning vid teatern (Cronholm & Wachtmeister 1974). Man var särskilt intresserad av vilken publik som kom till teatern, och hur den fördelade sig mellan olika samhällsgrupper och åldersgrupper. En målsättning och förhoppning för teatern var att publiksammanställningen skulle vara representativ för hela Storstockholmsområdet (Cronholm & Wachtmeister 1974: 3). Den genomförda undersökningen visade dock att förhållandena knappast ändrats sedan 1960-talets undersökningar, utan högutbildade från högre samhällsklasser var överrepresenterade i publiken och ungefär hälften av Storstockholms befolkning gick aldrig på teatern. Författarna till undersökningen lyfte i sin analys fram det faktum att lågutbildade i stor utsträckning inte hittade till teatern, och föreslog åtgärder för att förändra detta förhållande (Cronholm & Wachtmeister 1974: 72-76).

På Sveriges Radio hade man genomfört publikundersökningar under lång tid och 1964 startades avdelningen för publik- och programforskning (PUB). Det fanns en ambition att ta reda på hur den faktiska publiken förhöll sig till olika program, med en tanke om att det skulle vara möjligt att lösa olika samhällsproblem genom denna medieforskning. Men de gjordes också för att undersöka människors medievanor, något som var nog så viktigt för att ta reda på i vilken utsträckning människor faktiskt tittade på olika TV-program, och vilken



genomslagskraft de hade. Undersökningsprojekten fick därför namn som *Informationsklyfteprojektet* och *Människan som mottagare av information* (Edin 2015: 112). Denna information låg sedan till grund för hur TV utformades framöver.

För Operan och Dramaten var tankar om spridning inte något nytt. Ända sedan 1930-talet hade kravet på turnéer utanför Stockholm förts fram. Eftersom så stor del av verksamheten bekostades av skattemedel fanns en stark opinion för att föreställningarna skulle spridas till så många som möjligt (*Fönstret* 1962 nr 3 och 4). Att sprida föreställningar utanför den stora operascenen genom turnéer och TV var ett sätt att få nya publikgrupper intresserade av opera. Men Operan arbetade också med föreställningar på annexscener i nära anslutning till operahuset, med avsikten att nå nya publikgrupper, som i fallet med *Evakueringen*. Dramaten turnerade, som nämnts ovan, nationellt med *NJA-pjäsen*.

Även vid Operan genomfördes en utredning som följde av kulturutredningen. Här framhölls Kulturrådets uppfattningar om behovet av turnéer och möjligheten att sprida opera i hela landet genom radio och TV (Ds U 1973: 6 *Operans verksamhet och organisation*, 1973: 26-32). I utredningen diskuteras turnéer utifrån Operans perspektiv. Man framhåller de praktiska problem som turnéer medför, samt de ofta stora ekonomiska kostnaderna. Bristen på bra lokaler för repetitioner och framföranden på de flesta orter omnämns också, liksom svårigheten att kombinera turnéerna med den reguljära verksamheten i Operahuset i Stockholm. Trots de svårigheter som redovisas har Operautredningen i grunden samma uppfattning som Kulturrådet och menar att det är viktigt att Operan har en omfattande turnéverksamhet. Man framhåller dock att huvuduppgiften fortfarande måste vara att ha en hög konstnärlig kvalitet på föreställningarna på huvudscenen i Stockholm och att man därför inte kan splittra resurserna för mycket (Ds U 1973: 6 *Operans verksamhet och organisation*, 1973: 110-114). Att sända föreställningar i radio och TV är dock det bästa sättet att nå publik i hela landet, menar utredningen, som därför ser det som viktigt att möjligheterna för sändning i radio och TV ökar (Ds U 1973: 6 *Operans verksamhet och organisation*, 1973: 114-117). Förhoppningarna på TV fanns också sedan tidigare från arbetarrörelsen, exempelvis sändes *NJA-pjäsen* i TV.

Begreppet ”spridning”, som i de kulturpolitiska målen och i den samtida debatten, kunde uppfattas som en neutral term visar sig vid närmare granskning vara ett mer komplext begrepp. För de traditionella scenerna (Operan och Dramaten) fanns sedan länge en ambition att sprida utbudet utanför Stockholm. Här uppfattades TV som en möjlighet, som man hoppades mycket på. För ledningarna på Operan och Dramaten handlade spridning framför allt om tekniska frågor och till en liten del om artisternas ersättningsanspråk. För TV, å andra sidan, handlade frågan om spridning framför allt om vad som skulle spridas. Här ansågs det av många, som citaten ovan visar, att ny, samhällsanknuten repertoar var idealet, en repertoar som utmanade konventionella uppfattningar. Den spridning av kultur som gjordes med hjälp av marknadskrafterna uppfattades däremot inte som någonting positivt utan räknades som en del i den icke önskade ”kommersialismen”. Jämförelsen mellan TV och de kungliga teatrarna visar att det inte är rimligt att tala om ”spridning” som någonting enhetligt. Det är inte ett neutralt begrepp, även om det i den samtida debatten och utredningarna kunde tyckas vara det.

Värt att notera är också att det i diskussionen inte fanns med någonting om vad de grupper som kulturen skulle spridas till tyckte, vad de var intresserade av. Det ska också framhållas att idéerna om spridning visserligen fick ett starkt uttryck i kulturutredningen 1972, men de var

inte nya då utan det fanns en lång tradition att diskutera sådana frågor i kulturdebatten sedan flera decennier tillbaka.

## Kommersialism

Fokuseringen på ”kommersiell kultur” är utmärkande för 1970-talets kulturdebatt. Vid ena polen fanns vad som kallades ”den kommersiella kulturen” som agerade på marknadens villkor och framför allt förmedlades via olika medier. Vid den andra polen fanns den kultur som erbjöds från de traditionella institutionerna, som Operan och Dramaten och här fanns också de delar av TV-utbudet som syftade till bildning av publiken.

Tanken att kommersialism var negativt genomsyrar kulturutredningen. Kommersialism måste här förstås som att man producerar kultur som en vara. Intresset är att tjäna pengar, snarare än att man vill förmedla någonting med själva produkten. I kulturutredningen framgår det hur viktigt begreppet kommersiell kultur är genom att man bland annat resonerar utifrån olika definitioner. En definition rör sig exempelvis om att den kommersiella kulturen jämföras med massproducerad skräpkultur och en annan om att all produktion sker i ett vinstsyfte (SOU 1972: 66 s. 145).

Uppfattningar om kommersiell kultur kom till tydligt uttryck i vårt utvalda exempel från TV. Vid samma tid växte det fram en musikrörelse, kallad den progressiva rörelsen, bland annat som en motreaktion mot den kommersiella skivindustrins villkor (Palmqvist 2018: 103). Denna progressiva rörelse fick ett stort genomslag i utbudet, och en av höjdpunkterna blev den alternativa festivalen, som förutom den ovan nämnda tevesända final hade föregåtts av konserter och manifestationer på ett 15-tal platser i Sverige under en veckas tid (Thyrén 2009: 66). På affischer som spreds inför *Alternativ festival* står det att läsa tre frågor: Kan man tävla i musik? Vem behöver musikindustrin? och Vilken roll spelar Sveriges radio? Dessa frågor var själva kärnan i diskussionerna om kommersiell- kontra icke-kommersiell musik. ABBA framställdes vid sin vinst i *ESC* som en kontrast till den rådande ideologin där musik skulle skapas, spelas in och framföras på icke-kommersiell grund. ABBAs medlemmar hade inga politiska ambitioner eller åsikter<sup>16</sup> och kunde därför uppfattas som att de utnyttjades av den kommersiella musikindustrin, eller möjligtvis som att de gick den kommersiella musikens ärende. I och med vinsten skulle Sverige stå som värdar för evenemanget året därpå och det diskuterades livligt i media huruvida denna tillställning skulle sändas i TV framöver eller ej. Argumenten var att det var kostsamt, det var låg kvalitet på bidragen och dessutom ifrågasattes det också ifall det verkligen gick att tävla i musik (se Broman 2005). Den progressiva rörelsens protester, både mot *ESC* i sig och mot de kostnader det medförde att arrangera evenemanget, handlade bland annat om att Sveriges Radio tog ställning kulturpolitiskt. Man menade från rörelsens sida att Sveriges Radio skulle stödja lokala kulturutövare och inte de internationella storbolagen som hade intresse i *ESC* (Thyrén 2012: 178). Det hela nådde sin kulmen i och med att TV 1 sände *ESC*<sup>17</sup> medan TV 2 sände *Alternativ festival* och året efter, 1976, valde Sveriges Television att inte sända festivalen med motiveringen ”att schlagermusiken var en minsta gemensamma nämnare för pseudoeuropeiskt musikliv där den nationella och artistiska

16 Se Fitzpatrick. Af Ekenstam & Benno som 1980 intervjuade alla fyra medlemmarna för tidningen Schlager.

17 ABBA var dock inte inbjudna trots att detta var kutym (Broman 2005: 48).

egenarten är utslätad” (citerad i Jönsson 2015-05-23). När (Stig) Stikkan Andersson (som tillsammans med Benny Andersson och Björn Ulvaeus är upphovsmän till ABBA:s vinnande bidrag *Waterloo*) och Anni-Frid Lyngstad intervjuas efter segern 1974, av *Rapports* reporter Ulf Gudmundsson, inleder han med orden ”Förra året så gjorde ni en schlager om hur man ringer till varann, det här året gjorde ni en schlager om hur 40 000 människor dog, cyniskt uttryckt”.<sup>18</sup> Andersson förklarar att det är en titel som ska vara gångbar även utanför Sverige och att den inte alls handlar om det historiska slaget vid Waterloo. Denna dialog speglar de uppfattningar som fanns om den kommersiella musikens låga kvalitet, men också den uppenbara konflikten mellan Anderssons uttalade uppfattning om att musiken skapades för att säljas, och reporterens uppfattning om vilket budskap som fördes fram.

Den stora manifestationen i Stockholm,<sup>19</sup> som pågick under hela veckan, mot den kommersiella kulturen innefattade 850 musiker och drog en publik på cirka 12 000 personer. Flertalet institutioner och organisationer med musikanknytning, som Rikskonserter, musikredaktionen på TV 2 och producentföreningen vid Sveriges Radio stödde evenemanget och den avslutande festivalen (Thyrén 2009: 66). Det som förenade dessa organisationer var att de alla vände sig emot att musik behandlades som en kommersiell vara. Slagordet för festivalen var just ”kampen mot kulturens kommersialisering” (Sveriges Radio, *Ekot*, 1975-03-22) vilket påtagligt visar sig i flera av akterna i den TV-sända delen (*Alternativ festival 1975*, SVT Öppet arkiv). Frågan om kommersialism var inte lika märkbar för de kungliga teatrarna. Däremot var en diskussion kring ekonomiska frågor ingen nyhet under undersökningsperioden. Teater och opera är kostsamma aktiviteter. Det krävs många medverkande och repetitionstiden är ofta lång. Opera kräver dessutom en orkester och ibland en kör, förutom sångsolisterna. För själva föreställningarna krävs också scenarbetare och eventuellt också statister.<sup>20</sup> Det är inte möjligt att få in tillräckligt med pengar enbart med hjälp av biljettintäkterna. Diskussionen om Dramatens och Operans finansiering är därför i stort sett lika gammal som teatrarna själva. Att frågan har varit brännande för både teaterledning och kulturpolitiker märks inte minst av de många utredningar som under årens lopp gjorts rörande Dramatens och Operans förhållanden.<sup>21</sup> Det har uppenbarligen krävts omfattande diskussioner och utredningar för att komma fram till gemensamma ståndpunkter när det gäller att motivera en verksamhet som inte är ekonomiskt självbärande.

Under 1960-talet började de fria teatergrupperna ifrågasätta institutionsteatrarnas ekonomiska förhållanden. Skådespelaren Leif Sundberg, aktiv i den fria gruppen Fickteatern i

---

18 <https://www.oppetarkiv.se/video/13408140/stikkan-anderson-och-anni-frid-lyngstad>

19 I samband med festivalen spelades det också in en film *Vi har vår egen sång-musikfilmen* som visades på biograferna. Filmen är ett intressant tidsdokument, men inget som det läggs mer fokus på här.

20 Som exempel på uppsättningar som krävde maximala resurser kan nämnas Verdis *Aida* på Stockholmsoperan 1957 sysselsatte 458 personer enligt följande: orkester 50, extra 20, kör 56, extrakör 20, scentjänst 4, balett 35, statister 164, scenarbetare 56, belysning 16, rekvisita 5, påklädare 30, peruk 2. *Veckojournalen* (1957, nr 24: 15).

21 Följande statliga utredningar har gjorts från 1898 till 1983: Betänkande och förslag af den utaf Kongl. Maj:t den 25 september 1897 tillsatta Teaterkommitté, [ort?], 1898; SOU 1924: 31 Utredning rörande Kungl. teaterns ekonomi och konstnärliga verksamhet; SOU 1934: 3 1933 års teaterutredning; Betänkande 1949 av generaldir. N. T. Löwbeer ang. kostnaderna för operaverksamheten (handelsdep.); SOU 1961: 28 Kungl. Teatern, verksamhet och ekonomi; SOU 1972: 66 Ny kulturpolitik; Teater- och musikrådet: Musikteaterutredningen, D. 1 1973; Ds U 1973: 6 *Operans verksamhet och organisation*; Rapport från Statens kulturråd 1983: 8 1983 års operastudie.

slutet av 1960-talet, uttalar sig på följande sätt i en intervju när han får frågan om han inte gillar Operan: ”Den får 22.8 milj. kr till en verksamhet som existerar enbart i Stockholm och har en begränsad publik. Och på sommaren är det stängt. Vi har tänkt på att spela guerillateater i operafoajén. Slå operapubliken i magen, förklara att operan uppehåller, försinkar samhället. Att det finns viktigare saker: att förklara samhället.” (Kullenberg 1969: 16)

Peder Alton, medlem i Studie-Teatern (som betecknas som en ”utbrytargrupp ur Studentteatern i Stockholm”) säger i en intervju apropå frågan om Dramaten ska stå kvar: ”Vi kan väl ha en museiteater precis som vi har ett nationalmuseum och ett historiskt museum. Men den får inte vara dominerande.” Alton häpnar när han får höra att Operan får 22 miljoner i bidrag för ett spelår, medan de fria grupperna får slåss om tusenlapparna. (Kullenberg 1969: 10f)<sup>22</sup>

Från arbetarrörelsen kom också kritik. I *Fönstret* (1971, nr 5: 2), kommenteras de allt större statliga anslagen till Operan och Dramaten. Man konstaterar att Operan och Dramaten tillsammans får ungefär hälften av hela det statliga teaterstödet. Dessutom har anslagshöjningarna skett i snabb takt det senaste decenniet. I artikeln ifrågasätts om det skett på ett önskvärdt sätt: ”Sker det på ett sätt som ger uttryck för en kulturpolitik som har arbetarrörelsens jämlikhetsidéer som riktmärke? Det kan med skäl ifrågasättas. I varje fall om man med ökad jämlikhet menar att så många som möjligt av dem som betalar detta kulturkalas också skall få en rimlig chans att njuta av det.” I *Fönstret* (1972, nr. 6) redogörs det för den statliga anslagsfördelningen till musik och teater i landet. Operan och Dramaten får tillsammans knappt 50 miljoner, medan ”fria grupper” får drygt 1 miljon tillsammans, något som återigen kritiseras. Slutsatsen i artikeln av Allan Malmgren är skarp: ”Mycket till det etablerade i en liten överklass – nådebröd eller inget till det som är nytt eller älskat av många. Nu är det dags för en social och geografisk omlokalisering av kulturpolitiken.” (*Fönstret* 1972, nr 6: 12f.)<sup>23</sup>

I betänkandet *Televisionen i Sverige* (1954) utgick man i de inledande resonemangen från hur TV skulle finansieras utifrån tre möjligheter: licensavgifter, försäljning av programtid eller statsanslag. En kombination av de två förstnämnda var det som ansågs vara den bästa lösningen initialt. Utredningen föreslog därför att TV helt och hållet skulle finansieras via licensavgifter (SOU 1954: 32 s. 106-112). Sveriges Radio har allt sedan detta infördes byggt på en sorts solidarisk frivillighet där varje individ, som innehade en TV-mottagare, skulle betala en avgift en gång per kvartal för att få nyttja utbudet. Avgiften var förvisso lagstadgad men det fanns stora svårigheter att kontrollera ifall de hushåll som uppgett att de inte hade TV verkligen inte hade det. Dessa förutsättningar, där riksdagen beslutar hur stor licensavgiften skulle vara, har rått sedan dess (SOU 1972: 66 s. 71). Till skillnad från finansieringen av de båda kungliga teatrarna tycks finansieringen av TV genom licenspengar inte ha väckt någon debatt under 1960- och 70-talen, däremot framfördes kritik mot hur licenspengarna användes. Att bekosta stora evenemang som ESC fanns det starka argument emot. Till exempel så skriver Thyren att

22 Kullenberg redovisar också fördelningen av kommunala medel till teatrarna och diskussioner i Stockholms Stadshus mellan stadens politiker hösten 1968. Hon konstaterar att den fria teatergruppen ”Narren” fick 5000 kronor medan institutionsteatrarna tillsammans fick 55 miljoner av kommunala medel (s. 145f.)

23 För kommentarer om 60-talets debatt om Operans finansiering och verksamhet se också Henrik Sjögren: ”Den demokratiska operan”. *Musikrevy* (1972 nr 6: 332-335).

personer inom den progressiva rörelsen krävde att Sveriges Radio skulle stödja lokala evenemang istället för att gå i den kommersiella musikindustrins ledband (Thyrén 2012: 178).

Vår slutsats är, efter genomgången av materialet, att kommersiell musik i stor utsträckning användes som en ideologisk term. Den bygger på en polariserad uppdelning, med mediemusik som produceras endast för ekonomisk vinning å den ena sidan och musik som står utanför ekonomiska förhållanden å den andra. Vid den senare polen kan det vara både musik på Operan och Dramaten som åsyftas, men också annan musik, som görs utan tanke på ekonomisk vinning. Endast viss musik, med ABBA som ett tydligt exempel, benämns "kommersiell". Det rör sig om musik som är ekonomiskt framgångsrik och har stor spridning. Men ekonomi är viktigt också för annan kultur, det visas inte minst av exemplen från Dramaten och Operan. Detta framkommer också i den samtida debatten när man uppmärksammar de jämförelsevisa höga anslagen till Operan och Dramaten, utan att man talar om denna kultur som "kommersiell".

Att reservera begreppet "kommersiell" endast till producerade inspelningar med stor spridning genom media kan leda till uppfattningen att det finns musik som inte har någon ekonomisk anknytning. Detta är olyckligt, menar vi, eftersom det döljer att det finns en materiell och därigenom ekonomisk sida också för konstmusik. Uppfattningen att det finns musik i det offentliga musiklivet som är oberoende av ekonomiska förhållanden tycks ha delats såväl av företrädare för den progressiva rörelsen som av personer inom den konstmusikaliska sfären. Det är intressant att notera att denna uppfattning, som går tillbaka till 1800-talets romantiska musikuppfattning, fanns även inom den progressiva rörelsen samtidigt som den uttryckte kritik mot den borgerliga, romantiska musikens symbol, Operan. Även om man inte talar om "kommersialism" på Operan och Dramaten är frågan om ekonomi ständigt närvarande i diskussionen, främst för att det handlar om en verksamhet som kostar så mycket mer än man kan få in i biljettpengar. Här görs ständigt överväganden av ekonomisk art och planering av program och val av repertoar görs också med hänsyn till ekonomiska förhållanden.

På samma sätt som när det gäller "spridning" blev begreppet "kommersialism" onyanserat i den samtida debatten. Att kulturutövning som vänder sig till en offentlig publik alltid har en ekonomisk sida tycks inte ha kommit fram i den samtida debatten.

## Slutord

Vår studie har visat att idéerna i 1970-talets kulturdebatt påverkade repertoarens innehåll både på de kungliga teatrarna och i TV. Program och föreställningar med innehåll som hade en tydlig samhällskoppling var uppenbarligen spridda till många olika institutioner. Det säger någonting om den betydelse som kopplingen mellan kultur och samhälle hade vid den här tiden. Frågan om arbetssätt uppmärksammades inte så mycket i debatten utan framhävandet av kollektivet framstår idag som en grundförutsättning som inte ifrågasattes. Detta märks mest i analysen av *Alternativ festival*, med dess positiva tankar kring gruppen och den negativa synen på starka individer. Lika mycket påverkades inte arbetssättet inom de kungliga teatrarna. Där fick det kollektiva idealet samsas med det mer traditionella sättet att arbeta.

Frågorna om spridning och kommersialism behandlades olika mellan de kungliga teatrarna och TV. Det tycks ha förutsatts att spridning av de kungliga teaternas repertoar var positivt, utan någon närmare diskussion om innehållet. Vad gäller TV var det snarare tvärtom, här

diskuterades i utredningarna framför allt karaktären på det som skulle spridas. Det betonas att det är den bildande konsten som ska förmedlas till alla via TV-mediet. På samma sätt debatterades visserligen ekonomiska frågor rörande de kungliga teatrarnas verksamhet i stort, men någon koppling till kommersialism gjordes inte. Här är förhållandet annorlunda när det gäller TV. Här framhålls idéer om kommersialism i den utvalda *Alternativ festival*. Här uppmärksammades vad man såg som kommersialismens negativa sidor och debatten blev stundtals mer inriktad mot slagord än mot genomtänkta uppfattningar. Det som sändes i TV fick dessutom med stor sannolikhet större genomslag än det som förekom på Operan. Alltså fick idén om kollektivets betydelse stöd i TV-produktionen, medan det mer konventionella sättet att arbeta på Operan inte fick någon uppmärksamhet. I historieskrivningen om 70-talets kultur har det därför blivit mer onyanserat än det skulle kunnat vara.

*Alternativ festival* har i historieskrivningen fått stor uppmärksamhet, på bekostnad av annan samtida kulturutövning. Genom att femtio år efteråt ta del av dokument kring föreställningarna har de runt 1970 så centrala begreppen ”kommersiell kultur” och ”spridning” kunnat granskas och diskuteras kritiskt, på ett sätt som inte var möjligt då. Genom att jämföra institutioner som i förstone kan synas vara väldigt långt från varandra har både likheter och skillnader kommit fram och kunnat diskuteras utifrån de båda temana ”kommersiell kultur” och ”spridning”, och de har därmed fått en mer allsidig belysning än vad som annars skulle varit möjligt.

## Källor

### Tidningar och tidskrifter

*Aftonbladet*

*Fönstret*

*LO-tidningen*

*Musikrevy*

*Vår Opera*

### Programblad från Operan och Dramaten

*Drottning Jag*

*Evakueringen*

*Fröken Ensam hemma*

*Nils Johan Andersson m.fl.*

*Om fem år*

### Utredningar

*Operans verksamhet och organisation. Betänkande avgivet av operautredningen.*

Utbildningsdepartementet Ds U 1973: 6. Stockholm.

SOU 1954: 32. *Televisionen i Sverige: Televisionsutredningens betänkande.*

SOU 1965: 20. *Radions och televisionens framtid i Sverige I.*

SOU 1972: 66. *Ny kulturpolitik D. 1* [betänkande].

### Videospelning

*Vi har vår egen sång-musikfilmen* (1975) Regissörer: Jarl, Stefan, Lohman, Axel R. Malmer, Lennart. SVT, Videospelning, Svensk mediedatabas.

### Internetkällor

- Alternativ festival* 1975, SVT Öppet arkiv, <https://www.oppetarkiv.se/video/2929747/alternativfestivalen?ac=alternativ> (Hämtad 2017-01-03).
- <https://www.discogs.com/NationalteaternNynningenRisken-Finns-Doin-The-Omoralisk-Schlagerfestival/release/2173965> (Hämtad 2017-02-04).
- Intervju med Stikkan Andersson och Anni-Frid Lyngstad efter segern i Brighton, <https://www.oppetarkiv.se/video/13408140/stikkan-anderson-och-anni-frid-lyngstad> (Hämtad 2017-10-14).
- Jönsson, Kutte. Doing the omoralisk schlagerfestival? I *Sydsvenskan* 2015-05-23, <http://www.sydsvenskan.se/2015-05-23/doing-the-omoralisk-schlagerfestival> (Hämtad 2016-09-18).
- <https://www.radiotjanst.se/> (Hämtad 2018-12-11).
- <https://www.svenskmusik.org/downloads/sample-pdfs/16682-neda108W> (Hämtad 18-04-06).
- Sveriges Radio, *Ekot*, 1975-03-22, <http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=1602&artikel=5770909> (Hämtad 2017-01-03).

### Litteraturförteckning

- Arvidsson, Alf (2008), *Musik och politik hör ihop: diskussioner, ställningstaganden och musikskapande 1965-1980*. Möklinta: Gidlund.
- Bergman, Johan, Byström, Mikael & Glover, Nikolas (red.) (2011), *Sign o' the times: introduktion till populärmusik som historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergman, Johan (2011), "Den järnhårda lönelagen". Om proggen – politik på marknadens villkor", i Bergman, Johan, Byström, Mikael & Glover, Nikolas (red.), *Sign o' the times: introduktion till populärmusik som historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurström, Erling, Fredriksson, Martin, Olsson, Ulf & Werner, Ann (red.) (2012), *Senmoderna reflexioner [Elektronisk resurs] Festskrift till Johan Fornäs*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Björnberg, Alf (1998), *Skval och harmoni: musik i radio och TV 1925-1995*. Stockholm: Norstedt/[Prisma].
- Broman, Per F. (2005), "When all is said and done": Swedish ABBA reception during the 1970s and the ideology of pop, *Journal of popular music studies*, Volume 17, Issue 1, s. 45-66.
- Cronholm, Margareta & Wachtmeister, Anne-Margrete (1974), *Dramaten - en allemansrätt för vem då? En publikstudie på Dramaten vintern 1974*. [Stockholm 1974].
- Edin, Anna (2015), "Tillbaka till framtiden. Om publiken som public-serviceproblem", I Hyvönen, Mats, Snickars, Pelle & Vesterlund, Per (red.) (2015). *Massmedieproblem: mediastudiets formering*. Lund: Mediehistoria, Lunds universitet.
- Eriksson, Bengt (1975), *Från Rock-Ragge till Hoola Bandoola: den svenska popens historia eller berättelsen om ett land under kulturimperialistiskt förtryck*. Stockholm: Tiden.
- Eriksson, Bengt & Soneson, Thore (red.) (2011), *Best of Schlager: när den svenska rockjournalistiken föddes: texter ur tidningen Schlager*. Göteborg: Reverb.
- Ernryd, Bengt (1990), "Stadsteaterns musikhistoria eller snarare Musikchefen blickar tillbaka..." i Katja Waldén (red.) *Teatern i Centrum. En bok om Stockholms stadsteater 1960-1990*. Stockholm: Komm. för Stockholmsforskning, s. 164-166.
- Fitzpatrick, Allan & Af Ekenstam, Mårten & Benno, Hélène (1980) "Abba" i Eriksson, Bengt & Soneson, Thore (red.) (2011). *Best of Schlager: när den svenska rockjournalistiken föddes: texter ur tidningen Schlager*. Göteborg: Reverb.
- Fornäs, Johan (1979), *Musikrörelsen - en motoffentlighet?* Göteborg: Röda bokförl.

- Frenander, Anders (2005), *Kulturen som kulturpolitikens stora problem. Diskussionen om svensk kulturpolitik under 1900-talet*. Hedemora: Gidlunds förlag.
- Gadamer, Hans-Georg (1997), *Sanning och metod: i urval*. Göteborg: Daidalos.
- Hallgren, Karin (2000), *Borgerlighetens teater. Om verksamhet, musik och repertoar på Mindre Teatern i Stockholm 1842-63*. Uppsala. Diss.
- Hallgren, Karin (2016), "Opera in Stockholm during the 19th century. From royal patronage to a theatre on the bourgeois market" i Martin Loeser (hrsg.) *Verwandlung der Welt"? Die Musikkultur der Ostseeraums in der Sattelzeit*. Berlin: Frank & Timme, s. 109-121.
- Hoogland, Rikard (2005), *Spelet om teaterpolitiken. Det svenska regionteatersystemet – från statligt initiativ till lokal realitet*. Stockholm: Teatertidningens bokförlag. Diss.
- Hyvönen, Mats, Snickars, Pelle & Vesterlund, Per (red.) (2015), *Massmedieproblem: mediastudiets formering*. Lund: Mediehistoria, Lunds universitet.
- Illman, Ruth & Nynäs, Peter (2005), *Kultur, människa, möte: ett humanistiskt perspektiv*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobson, Birgit (1987), "Publiken förr i tiden" i Willmar Sauter, *Braaavo! En studie över publiken på Operan i Stockholm*. Stockholm: Operan, s. 54-60.
- Klockar Linder, My (2014), *Kulturpolitik. Formeringen av en modern kategori*. Uppsala. Diss.
- Kullenberg, Annette (1969), *Vad ska vi med teater?* Stockholm: Natur och Kultur.
- Lilliestam, Lars (2013), *Rock på svenska: från Little Gerhard till Laleh*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Mosskin, Peter (1973), "Mascots - NJA-gruppen. Tio års utveckling skisserad av Peter Mosskin" i *Musikens Makt* 1973, nr 4, s. 10-11. Göteborg.
- Nordmark, Dag (1999), *Finrummet och lekstugan: kultur- och underhållningsprogram i svensk radio och TV*. Stockholm: Prisma.
- Olsson, Annika (2002), *Att ge den andra sidan röst*. Uppsala. Diss.
- Palmqvist, Morgan (2018), *Första klass mot framtiden: en musiksociologisk studie av Blå Tåget*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2018.
- Pettersson, Åke (1976), *En klassisk komedi i revyform. En studie över Karl Gerhards revykomedier 'Oss greker emellan'*. Göteborg. Diss.
- Rhedin, Marita (2011), *Sjungande berättare. Vissång som estradkonst 1900-1970*. Göteborg: Bo Ejeby förlag. Diss.
- Sauter, Willmar (1996), "60-talets optimistiska revolt : en länk i teaterns avantgarde" i Hammergren, Lena & Helander, Karin & Sauter, Willmar (red) *Svenska teaterhändelser 1946-1996*, Stockholm: Natur och kultur.
- Schultz, Per (red.) (1972), *Barn och kultur*. Stockholm: Aldus.
- Secher & Waldén (1980), 20 år med *Stockholms Stadsteater 1960-1980*. Stockholm: Stockholms stadsteater.
- Strömbeck, K. G. & Hofsten, Sune (1974), *Kungliga teatern, repertoar 1773-1973*. Stockholm: Skrifter från Operan.
- Svedjedal, Johan (2014), *Ner med allt? Essäer om protestlitteraturen och demokratin, cirka 1965-1975*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Svensson [Rörby], Margareta (1976), *Musik på Dramaten 1888-1974*. Opublicerad C-uppsats, Musikvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.
- Thyrén, David (2009), *Musikhus i centrum: två lokala praktiker inom den svenska progressiva musikämbelningen: Uppsala Musikforum och Sprängkullen i Göteborg*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.



- Thyrén, David (2012), "Alternativfestival" i Bjurström, Erling, Fredriksson, Martin, Olsson, Ulf & Werner, Ann (red.) *Senmoderna reflexioner [Elektronisk resurs] Festskrift till Johan Fornäs*. Linköping: Linköping University Electronic Press.
- Thörn, Håkan (2018), *1968: revolutionens rytmer: en berättelse om hur musik och uppror skakade världsordningen*. Göteborg: Daidalos.
- Tillman, Joakim (1999), "Postmoderna pionjärer i svensk konstmusik" *Nutida Musik* 1999 nr 4, s. 8-24.
- Valmin, Stefan (1971), *Debatten kring N J A m.fl.* Trebetygsuppsats Dramaforskning, Litt.vetenskap Lund.
- Vikström, Eva (1989), *Sverigespel. Kent Anderssons och Bengt Bratts dramatik 1967-1971 mot bakgrund av samhälls- och teaterdebatten*. Umeå. Diss.
- Waldén, Katja, red. (1990), *Teatern i centrum. En bok om Stockholms stadsteater 1960–1990*. Stockholm: Komm. för Stockholmsforskning.
- Wirmark, Margareta (1976), *Nuteater. Dokument från och analys av 70-talets gruppteater*. Lund: Rabén & Sjögren.
- Östberg, Kjell (2002), *1968 när allting var i rörelse*. Stockholm: Prisma.

# Drakars och odödligas släkte

Anneliese Fältström

*Det första jag ser är den hundtandsmönstrade lingarnssäcken. När jag låter blicken vila upptäcker jag gumman i skuggan av den med knäna fridfullt lutade mot hakan. Hon tuggar på humle och i ena handen har hon en köttkniv. Den bär på spår av blod. Ankorna som yra springer runt hennes fötter flyr för livet. Deras fjädrar är skräckfyllt slickade utmed deras taniga fågelkroppar. Jag böjer mig fram mot gumman som greppar mina händer. Hennes är varma men skrovliga efter ett liv av jordbruksarbete. Mina vilar förväntansfulla i hennes när hon frågar om jag har tid*

## My Son

Jag ser mig omkring, omgiven av kvarlevorna från ett vittert kungarike. Ruinerna efter Champa reser sig stolta ur den sargade jorden, de spretar mot himlen som antropomorfa med människan och dess kamp för kulturell identitet. De karga bergen vid horisonten sträcker sig som en sorgfylld drake mellan Quang Nam och Quang Ngai-provinserna. Drakens långa svans är inkilad mellan de frusna stenarna i huvudstaden Da Nang. De vassa bergstopparna reflekteras i den regnvattenfyllda brunnen vid mina fötter. Brunnen är lika djup som tidsrymden mellan 1000-talets Champa och 2000-talets nu.

Det fanns en tid då Champa var ett anrikt kungadöme och My Son en kejsarlig stad, en kulturell Pandoras ask av litterära artefakter ristade i palmblad, fresker av guden Shiva, religiösa reliefer och mytiska symboler med rötter i indiska och buddistiska traditioner. Idag vilar ruinerna efter en svunnen tid, ruvande på sin hemlighet, djupt inbäddade i djungelvegetationen och i skuggan av bergskedjan som breder ut sig i bakgrunden. Chambefolkningen är numera en muslimsk minoritet, utspridd över Vietnam och övriga länder i Sydostasien. Floden Thu Bon river upp ett öppet sår i jordskorpan. Vattnet finner en väg genom vegetationen för att sju mil bort dödsföraktande kasta sig ner i Sydkinesiska sjön. Andar efter chamkungar, som enligt buddistisk tradition har begravts på tempelområdet, gör sig påmind genom en dimma som spetsas av några överlevande tempeltorn. Förutom de tempelbyggnader som fortfarande finns bevarade i My Son har arkeologer funnit ikoniska bilder av hinduiska gudar i guld. Dessa knyter Champa till hinduismen och är de äldsta bevarade fynden av ikoniska bilder i Sydostasien.

Arkitektoniskt är tempelområdet en för sin tid komplex konstruktion av byggnader i tegel och sten som huggits och formats av människohänder för att anpassas till tempelbyggnadernas mönster. Än idag är det en av de hemligheter Champa ruvar på: hur sten och tegel har fogats samman. En hypotes som får stöd i kemiska analyser av skiktet mellan stenarna, är att man använt ett klabbigt bruk som utvunnits ur dess innandöme. Runt dörröppningar och fönster slingrar sig ornamenteringar av mytologiska ormar och de drakhuvuden som smyckar väggarna vaktar de numera plundrade interiörerna från andar efter kinesiska pirater. De bågformade tempeltaken som har överlevt över tid är en kvarleva av polynesisk arkitektur. Arkeologiska

exkursioner i My Son och närliggande provinser vittnar om folkgrupper som har ett för tiden utvecklat livsmönster med kunskap om bebyggelse och jordbruk innan den jordyta som sedermera blev Norden lyckats forcera inlandsisen.

I centrum av My Son sträcker sig templet Po Klaung Garai mot himlen som en påminnelse om det förflutna. Ett kluster av tempelbyggnader är placerade avskilda från men trots det länkade till varandra genom snidade fundament av sten och statyer av skyddsgudar i sandsten. Petroglyfer i relief utgör ikoniserade berättelser om heroism och stridslycka och stentavlor med inskriptioner på sanskrit vittnar om religiösa riter med ursprung i buddismen. Förr utgjorde skogen och bergskedjan som höjer sig över Champa en möjlighet till försörjning för chambefolkningen som överlevde genom byteshandel med kineserna. En handel som framförallt bestod av kryddor, snäckor och noshörningshorn men också av guld.

Till skillnad från norra Vietnam som var ockuperat av Kina och influerat av kinesisk kultur fram till ca 930-talet då norra Vietnam deklarerade sig som självständig stat, stod chambefolkningen under Kinas tusenåriga ockupation med fötterna stadigt i den indiska högreståndskulturen. De talade ett eget språk<sup>1</sup> och hade egna buddistiska traditioner. Chambefolkningen bevarade sin kulturella identitet och sitt rike som en självständig enklav fram till åtminstone år 1600 när södra, liksom före dem norra Vietnam, utropade sig som självständigt. Över tid har norra och södra Vietnam avancerat mot varandra för att utöka sina respektive territorium på bekostnad av provinser belägna i mellersta Vietnam. När Tay Son-upproret bröt ut år 1771 fann sig Champa som gisslan mellan riket i norr och riket i söder och tvingades slutligen se sig approprierat genom norra Vietnams annektering av mellersta Vietnam.

Numera är Vietnam ett kluster av kulturella identiteter och olika minoriteter, men med en stolt gemensam historia. My Son och vad som är kvar av Champariket tillhör idag republiken Vietnam, men vägen till en kulturell identitet och ett nationellt Vietnam från norr till söder har historiskt sett kantats av konflikter. Efter Tay Son-upproret följde år av politiska och ideologiska spänningar och strider om territorier. Det ledde till att södra Vietnam, med stöd av franska trupper, tog makten över norra Vietnam i början av 1800-talet och att landet, om än tillfälligt, enades som en gemensam dynasti. Detta tillstånd av illusoriskt samförstånd härskade fram till fransmännens kolonisering av Vietnam som innebar att landet blev ett franskt protektorat under franska Indokina. Närmare sextio år senare utropar sig Vietnam som självständigt och landet blir en gemensam republik från norr till söder. Av historien vet vi dock att det kom att dröja till början av 1990-talet för Vietnam att nå politisk normalisering efter femtio år av krig och nationella såväl som internationella konflikter vilket utmynnade i miljoner människor på flykt över haven. Kampen för frihet är en våldsamt process och vissa sår har ännu inte läkt.

Sekler senare är My Son inte utplånat även om resterna efter chambefolkningen har assimilerats med den vietnamesiska. Tempelområdet är sargat men inte jämnat med marken. Rötterna från tempelbyggnader, torn och monument är fortfarande fast förankrade i den vietnamesiska jorden. Byggnaderna har överlevt kinesernas plundring av religiösa artefakter såväl som fransmännens utgrävningar under kolonialtiden. USA:s bombräder under Vietnamkriget sanktionerades av Vita huset och riktade flygattacker under president Nixon 1969

---

<sup>1</sup> austronesiska

i jakten på FNL-anhängare skar djupa sår i jorden. Det har skapat vattenfyllda, till synes bottenlösa brunnar, men har inte lyckats ödelägga detta kulturarv efter en civilisation som lever kvar genom fornminnen och integrering av minoritetsfolkgrupper. Här andas fortfarande av liv. Runorna bär på röster ur det förflutna genom inskriptioner som, fortfarande påtagliga för känsliga fingertoppar, pressar sig som blindskrift genom de mossbelupna stenarna.

Rösterna berättar om en vietnamesisk kulturell identitet som har vuxit sig stark, överlevt och utvecklats genom att assimilera kulturella influenser från Kina och Indien, men utan att göra avkall på egna mytiska traditioner och sägner om den vietnamesiska befolkningens ursprung. Kraft har hämtats ur legender om styrkan hos mannen av draksläkt och hans förening med den odödliga kvinnan, en medeltidslegend som anammades av Ho Chi Minh som använde liknelsen Drakars och odödligas släkte för att beskriva den vietnamesiska befolkningen och dess obändiga styrka. Inte desto mindre är Vietnams komplexa historia en postkolonial historisk och arkeologisk källa att ösa ur för att identifiera vilka traditioner, kulturella diskurser och arkeologiska fynd som ger uttryck för den vietnamesiska människan och deras röster och vad som är en konstruktion av västerländska vetenskapsmäns syn på den vietnamesiska befolkningen som ett kollektiv. Ett kolonialt objekt där västerländska föreställningar har tolkningsföreträde om den historiska såväl som den arkeologiska kulturskatten.

*Jag låter fingertopparna smeka runorna en sista gång innan jag vänder blicken mot gumman. Kniven i hennes hand är borta. Ankorna har tystnat. Jorden har antagit en röd nyans av blod och fjädrar yr som nysnö runt hennes gestalt. Hennes berättelse har redan börjat. Gumman formar orden mellan sina läppar för att spotta ut dem i ofullständiga satsdelar. De landar som fragment i mina händer; jag inser att jag måste foga dem samman till en meningsfull helhet*

## Son My

Hon berättar att hon är sju år den morgonen en amerikansk pluton ur den 11:e brigadens gevärskompani, i ledning av kapten Medina och löjtnant Calley, attackerar byns bosättning vid floden Tra Khuc i provinsen Quang Ngai, ca 10 mil från My Son. Hundra soldater med automatvapen och iklädda militärens gröna uniformer väller in i byn som åska. De trampar ner den sorghum som omgärdar bosättningen med sina grova kängor. Sorghummens flikar viker sig ångestfyllt mot marken och klistrar sig mot den spruckna jorden. Den sorghum som inte fastnar under militärens kängor får sina sköra blomhalsar skoningslöst avskurna vid sitt fäste och på marken bildas röda fält av lemlästade sorghumsfrön. I ögonvrån ser hon sin farmor tappa korgen med frukter. En drakfrukt sliter sig för att långsamt som i ultrarapid cirkla mot marken som färgas röd under farmoderns kropp. Drakfruktskalet krossas under männens kängor och fruktköttet, som blandas med kroppsvätska och fruktkärnor, skapar ett marmorerat mönster och är en bild som skaver mot näthinnan. I gummans ögon ser jag hennes bröder spegla sig som två asymmetriska prickar runt hennes iris. Hon beskriver hur de springer som vilsna ancor över gården och deras taniga pojkkroppar som faller i ett hopplöst steg. Hon minns den öronbedövande tystnaden och förvåningen i deras ögon som stelnar som frusna kristaller. Hon känner lukten av rädsla och död i näsborrarna.

Det är som att betrakta ett fruset ögonblick på ett blekt fotografi.

Långt där borta reser sig bergskedjan Ngu Hanh Son mot himlen. Dimman smeker bergstopparna som slingrar sig mellan Son My och My Son. Platserna är för alltid sammanlänkade av Syd kinesiska sjön och drakberget vid horisonten men också av sin gemensamma arkeologiska historia. Den kilometerlånga mer än tusen år gamla mur av sten och jord som upptäcktes av franska arkeologer i början av 2000-talet ringlar sig mellan provinserna lika målmedvetet som bergen och floden. Den har avancerat över tid och knyter samman 1000-talet med nu, men är värd sin egen historia. Trots att chamkulturen antas ha sina rötter i Quang Ngai där Son My är beläget, är orten främst förknippad med massakern under Vietnamkriget snarare än sin arkeologiska och antropologiska historia.

Attacken slutar lika oväntat som den inleds och fyra timmar har passerat sedan plutonen klev ur sina helikoptrar. Kvar på marken, i hus och i diken, ligger hundratals döda slaktade kroppar utspillda. De FNL-anhängare som den amerikanska plutonen väntar sig att finna lyser med sin frånvaro. Männerna kliver över kvarlevorna efter en oskyldig civilbefolkning, företrädesvis kvinnor och barn, höga på känslan av hämnd mot ett konstruerat spöke. För att förhindra stanken av döda som sväller i värmen och skylta över USA:s ansvar för massakern har man bråttom att öppna en massgrav för att dölja övergreppet för världen.

Det massmord på civila som Tet-offensiven utmynnar i på morgonen den 16 mars 1968 är fysiskt påtagligt när jag i relief till gummans berättelse läser dokument om den massgrav med över 500 döda som med arkeologisk precision grävs ut efter krigsslutet. Dokumenten vittnar om ett urskillningslöst våld som inbegriper både sexuellt våld och tortyr. Ordern från Vita huset var att Son My skulle utplånas: "Kill anything that breathed" (Summers Harry, 1995: 140). Det var 100 man som deltog i den närgångna massakern men endast en man<sup>2</sup> ur den amerikanska plutonen som ställdes till svars för krigsförbrytelser efter kriget. Det trots att USA sanktionerat aktionen mot bosättningen och de många vittnesmålen om amerikanska soldaters brutala våld mot framförallt kvinnor och barn. USA:s regering ansåg dock inte att en enskild man kunde dömas till kollektivt ansvar varför han benådades av USA:s dåvarande president Richard Nixon. Det är ironiskt att de kvinnor och barn som offrades i jakten på FNL-anhängare fick ta just ett kollektivt ansvar för en order utfärdad från Väst.

Befolkningens öde innebar att omvärlden uppmärksammade krigsförbrytelseerna i Vietnamkrigets spår. Systematiskt mord är tyvärr inte unikt för Vietnamkriget men väl det intima och närgångna våldet mot en civilbefolkning. Övergreppen är heller inte unikt ur ett samtidsperspektiv. Jag tänker på de övergrepp som på olika sätt sanktioneras av västländerna mot befolkningen i exempelvis Syrien. I Vietnam skedde liknande massakrer i andra byar, men det faktum att övergreppen i Son My kunde dokumenteras av arméfotografen Roland Haeberle gav människorna ett ansikte och våldets konsekvenser en röst. Högarna med lik och öppna gravar med lemlästade kroppar talade sitt tydliga språk och skapade en debatt om och mot kriget i USA såväl som i Sverige. Efter kriget svarade en av männen som deltog i attacken så här på en reporters fråga om hur det var möjligt att systematiskt mörda alla dessa oskyldiga människor: "Because I felt that I was ordered to do it. At the time it felt like that I was doing the right thing."<sup>3</sup>

---

2 Löjtnant William Calley

3 Intervju med menig Paul Meadlo ur dokumentärserien *The Vietnam War*. Del 8, "The History of the World", 2017. Manus: Geoffrey C. Ward. Regi: Ken Burns och Lynn Novick.

När jag efter fem decennier går längs floden Tra Khuc som tidlöst slingrar sig genom Son My kan jag höra den andas. Den viskar en historia som får liv genom gummans berättelse. Det är en berättelse om en smärta som känns som ärr mot fingertopparna när jag smeker dem över namnen av döda, inristade på monumentet som uppförts till minne av massakern. På flodbädden trängs massakrerade snäckor som floden kräcks upp med kadaver av färggranna fiskar som sväller med buken i värmen. I luften hänger en tung doft av lotusblomma. Lotusen pressar sina sköra halsar över vattenytan. De faller ut sina blad som gröna skärvor.

Jag ser blommorna svälja himlen med sina blodröda kronbladsgap som en symbol för att det förflutna är i högsta grad närvarande.

## Referenser

- Brannon, Parker (2015), "The forgotten Hindus from Vietnams Champa Kingdom", i *IndiaFacts – Truth be told*. <http://indiafacts.org/forgotten-hindus-vietnams-champa-kingdom/> (hämtad 2018-10-21)
- Hägerdal, Hans (2005). *Vietnams Historia*. Lund: Historiska Media. Lund. [reviderad utgåva 2018.]
- Summers, Harry G. (1995), *Historical Atlas of the Vietnam War*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ward C. Geoffrey (manus), Burns Ken/Novack Lynn (regi). *The Vietnam War*. Del 8: "The history of the world", 2017.

Anteckningar från resor i Vietnam. Gumman är en fiktiv person.

# Medverkande i detta nummer

**Malin Alkestrand** är biträdande lektor vid Institutionen för film och litteratur, Linnéuniversitetet. Hennes forskning har berört fantasy och ämnesdidaktiska frågor och ofta kretsat kring Harry Potterfenomenet.

**Ewa Bergh Nestlog** är lektor vid Institutionen för svenska språket, Linnéuniversitetet, med didaktisk inriktning. I sin forskning studerar hon skriftpraktiker hos skolelever med svenska som första eller andra språk.

**Anneliese Fältström** är sekreterare för Riksdagens Ombudsmän, Stockholm, och har studerat litteraturvetenskap.

**Karin Hallgren** är professor vid Institutionen för musik och bild, Linnéuniversitetet. Hon har bland annat forskat om Operan i Stockholm och dess historia, samt om musikerbiografier från 1800-talet.

**Eva Kjellander Hellqvist** är lektor vid Institutionen för musik och bild, Linnéuniversitetet, där hon också är prefekt. Till hennes forskningsintressen hör hur musik skapar fans, samt högstatus och lågstatus inom populärmusik.

**Karin Larsson Eriksson** är docent i musikvetenskap och arbetar vid Institutionen för musik och bild, Linnéuniversitetet. Hon har i första hand forskat om musiketnologi och traditionell musik.

**Torsten Löfstedt** är docent i religionsvetenskap vid Institutinen för kulturvetenskaper, Linnéuniversitetet. Han forskar om nytestamentlig teologi, religiösa-etniska minoriteter i Ryssland och religionsdidaktik.

**Angela Marx-Åberg** är lektor vid Institutionen för språk, Linnéuniversitetet, med inriktning på tyska och svenska som andraspråk. Hon har främst forskat om läsmotivation i samband med undervisning.

**Magnus Persson** är lektor i historia vid Institutionen för kulturvetenskaper, Linnéuniversitetet. Han har bland annat forskat om Mellanösterns moderna historia och historiedidaktik.

**Anna Thyberg** är lektor i engelska vid Linnéuniversitetet. Hennes forskning handlar om gymnasieelevers och universitetsstudenters lärande inom engelskämnet.

**Pia Visén** är lektor vid Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. Hennes forskning har rört sig kring ämneslitteraciteter, bland annat rörande ämnestexter i gymnasiet.

Tidigare nummer av HumaNetten hittar du på <https://open.lnu.se/index.php/hn>

- Höstnumret 2018 handlar bland annat om pirat- likväl som demonbekämpning
- Vårnumret 2018 granskar posthumanistisk litteratur och publicerar några nyblivna professorers installationsföreläsningar
- Höstnumret 2017 är ett jubileumsnummer tillägnat 10 år av litteraturvetenskapliga sommarkurser som bland annat innehåller artiklar om så skilda ämnen som vampyrer, bilderbokshajar, Harry Potter och Astrid Lindgren
- Vårnumret 2017 granskar olika aspekter av språk och kön och tar en titt på behovet av ordentliga språkkunskaper på exportföretag
- Höstnumret 2016 diskuterar staters historiska utveckling i en rad länder från Afrika till Asien, lyssnar på röster från Umeå och kollar in läromedel
- Vårnumret 2016 tar oss från postkoloniala studier till litteratur och svenskt språkbruk
- Höstnumret 2015 befinner sig på resande fot, i Belarus (Vitryssland), i Indien och på Östtimor
- Vårnumret 2015 reflekterar över 2014 års valresultat, sakprosa som begrepp och språkets böjningar samt tänker på tankesmedjan Humtank
- Höstnumret 2014 firar förläggaren m.m. Peter Luthersons födelsedag, följer norrmannen Peter Hauuffs äventyr i (förra) sekelskiftets Indokina samt tar en djupare titt på en serie kopparstick från 1700-talet
- Vårnumret 2014 är en festskrift till nordisten Per Stille som under året håller på att gå i pension, varför innehållet till stor del kretsar kring runor
- Höstnumret 2013 sysslar med makt, kritik och subjektivering i Foucaults anda, fortsätter att fundera över arbetets eventuella mening samt firar 100-årsminnet av Martha Sandwall-Bergströms födelse
- Vårnumret 2013 funderar över arbetets mening, bytandet av livsstil under stenåldern samt förekomsten av varumärken och andra tidsdetaljer i modern litteratur
- Höstnumret 2012 intresserar sig för det aldrig sinande intresset för Hitler, modernitet och genus hos Wägner och Nordström, undervisning i franska samt åldrandet och språket
- Vårnumret 2012 är en festskrift till litteraturvetaren Ulf Carlsson, och innehåller texter om såväl verkliga författarskap som gojor och musicerande vildsvin
- Höstnumret 2011 ser tillbaka på efterkrigsdeckaren, studerar våldets filmiska ansikten, fortsätter i spåren efter holländaren Van Galen samt betraktar en småländsk kulturrevolution
- Höst 2010 – Vår 2011 funderar över bibliotekets idé och Ryszard Kapuściński oefterhärmliga sätt att skriva reportage
- Vårnumret 2010 handlar bland annat om deckaren som spegling av verkligheten, individuella studieplaner och Van Galens memorandum
- Höstnumret 2009 behandlar bl a våra polisstudenters språkbehandling, Nina Södergrens poesi och berättelserna om den danska ockupationstiden
- Vårnumret 2009 minns särskilt en av ”de fyra stora” svenska deckarförfattarna, H. K. Rönblom, samt tar upp ”Kampen om historien”
- Höstnumret 2008 ställer frågan om samerna tillhör den svenska historien samt försöker höra den Andres röst bakom kolonialismens slöjor
- Vårnumret 2008 behandlar såväl dagens miljöaktivism som (förra) sekelskiftets intellektuella ideal och en ny läsning av Beckett’s Tystnaden



- Vår och Höst 2007 är ett dubbelnummer som spänner mellan Carl von Linné och Vic Suneson, mellan intermedialitet och historiemedvetande
- Höstnumret 2006 handlar bl.a. om vägarna till ett akademiskt skriftspråk och om slavarna på Timor
- Vårnumret 2006 tar upp den diskursiva konstruktionen av "folkbiblioteket", kvinnors deltidsarbete, Maria Langs författarskap samt funderar över muntlig historiskrivning
- Höstnumret 2005 gör nedslag i vietnamesisk historia, i indisk och sydafrikansk litteratur samt ger en posthum hyllning till Jacques Derrida
- Vårnumret 2005 behandlar bl.a. intertextualitet i poplyriken, Stieg Trenter och ett yrke i förändring
- Höstnumret 2004 tar en titt på tidningarnas familjesidor, den kanske gamla texten Ynglingatal och den nya användningen av verbet äga
- Vårnumret 2004 för oss på spännande litterära vägar
- Höstnumret 2003 rör sig fritt över horisonten, från Färöarna till Lund, från tingsrätter till tautologier
- Vårnumret 2003 är ett blandat nummer där vi bl.a. bevistar en internationell konferens om sexualitet som klassfråga och möter idrottshjälten Gunder Hägg
- Höstnumret 2002 behandlar etniska relationer
- Vårnumret 2002 ägnas helt och hållet åt temat genus
- Höstnumret 2001 domineras av texter från årets Humanistdagar och från ett seminarium om historieämnets legitimitet
- Vårnumret 2001 försöker svara på frågan: "Where did all the flowers go?"
- Höstnumret 2000 gör oss bekanta med en filosof, en överrabbin och en sagoberätterska
- Vårnumret 2000 diskuterar frågor kring historiens slut, litteraturvetenskapens mening, översättningar och den moderna irländska romanen
- Höstnumret 1999 speglar årets Humanistdagar vid Växjö universitet
- Vårnumret 1999 rör sig såsom på vingar och berättar om nyss timade konferenser i Paris och Växjö
- Höstnumret 1998 Här går det utför! Såväl med svenskan i Amerika och den tyska litteraturen i Sverige som med Vilhelm Mobergs sedebetyg
- Vårnumret 1998 bjuder på en 'lycklig humanistisk röra' av europeiska författare, svenska lingon i fransk tappning och stavfel(!)
- Höstnumret 1997 speglar årets Humanistdagar som hade temat Möten Mellan Människor