



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion
Interdisciplinärt examensarbete

En guide i lyrikdjungeln

Om att jämföra dikt och låttext och att hitta en väg att gå

HT 2010
Författare: Lina Wolving
Handledare: Johan Alfredsson
Hanne Andersson

Abstract

Title: A Guide in the Jungle of Lyrics. On Comparing Poems and Pop Lyrics and Finding a Way to Go.

Author: Lina Wolving

Term: Autumn 2010

Department: The Department of Literature, History of Ideas and Religion

Supervisors: Johan Alfredsson & Hanne Andersson

Key words: Poems, lyrics, didactics, comparative analysis

Summary: Investigations have shown that many teachers experience difficulties when it comes to teaching lyricism and that many students have an almost hostile attitude towards the subject. Hence I wanted to discuss methods to facilitate the introduction of lyricism in the classroom for students and teachers alike.

The purpose of this study has been to analyze the connections between Swedish poems and pop lyrics, regarding both similarities and differences, and to investigate the possibilities to utilize these different kinds of lyricism in the classroom.

I have made a comparative analysis between two poems and the lyrics of two pop songs. All four texts were chosen using the same criteria: the texts had to be written in Swedish and they also had to be texts that adolescents, in some way, have been – or easily could be – confronted with. The poems were therefore picked from teaching material aimed for junior high school and the pop lyrics from Swedish billboards. Both poems and pop lyrics were analyzed using the same set of analysis tools.

The results clearly showed that there were many similarities between the poems and pop lyrics studied and that, although the material is too small to generalize, one may conclude that pop lyrics could be used as a way of entry into working with more traditional kinds of lyricism. The results also showed a prominent difference between the poems and the pop lyrics regarding their content. While the subjects in the poems both were characters the same age as the proposed readers, the pop lyrics tended to revolve around young adults. In accordance with research done by others, the latter may increase the interest of the adolescent reader, since it provides a more adequate object of identification. These findings further enhance the prospect of using pop lyrics as an entry into lyricism as an attractive one.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1. Inledning.....	4
1.2. Syfte och frågeställningar.....	5
2. Material, teori och tidigare forskning	6
2.1. Urvalskriterier.....	6
2.1.1. Dikter.....	6
2.1.2. Låttexter.....	7
2.1.3. Några reflektioner kring enkäten och dess resultat.....	7
2.1.4. Presentation av analysmaterial.....	9
2.2. Etiska hänsyn.....	11
2.3. Begreppsdiskussion.....	11
2.3.1. Lyrik.....	12
2.3.2. Dikt.....	12
2.3.3. Låttext.....	13
2.4. Teori och tidigare forskning.....	13
2.4.1. Analysteorier.....	13
2.4.2. Didaktik.....	15
2.5. Avgränsning.....	18
3. Analys	19
3.1. Analys av ”Från och med du”.....	19
3.2. Analys av ”Gubben i lådan”.....	20
3.3. Analys av ”Ratad”.....	22
3.4. Analys av ”Räddlukten”.....	22
3.5. Dikt eller låttext – vad är lyrik?.....	23
3.5.1. Musikalitet och visualitet.....	23
3.5.2. Närhet mellan den talande och det omtalade.....	24
3.5.3. Korthet.....	25
3.5.4. Betydelseäthet.....	26
3.5.5. Självreflexivitet.....	26
4. Didaktiska reflektioner	27
4.1. Elevperspektiv.....	27
4.2. Läsning och personlig utveckling.....	28
4.3. Lärarens roll – en guide i lyrikdjungeln?.....	30
5. Slutord	32
Litteraturförteckning.....	34
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1. Inledning

1.1 Inledning

Vad har Petter och Håkan Hellström som Nils Ferlin och Edith Södergran saknar? Hur kommer det sig att den stora majoriteten ungdomar tycks föredra Joakim Bergs poesi framför Karin Boyes? Finns det skillnader mellan hur dikt och pop-/rocklyrik är skriven; skillnader som gör att den senare attraherar ungdomar medan de ofta lämnar den förstnämnda utforskad, klassad som 'tråkig' och 'omodern'?

Bakgrunden till att dessa frågor formulerats är att det har gjorts undersökningar som visar att många ungdomar har en negativ inställning till lyrik. Lars Wolf presenterar i *Till dig en blå tussilago* resultatet av en av dessa undersökningar, som bland annat visar att en stor del av de elever som lämnar grundskolan är "närmast fientligt inställda till lyrik".¹ Ändå har de allra flesta ungdomar så gott som daglig kontakt med lyrik, på frivillig basis, genom populärmusik. Genom låttexterna stöter de på det poetiska språket, leken med orden, de ogrammatiska krumbukterna som det svenska språket endast lämnar utrymme för i lyriken. Genom musiken släpper ungdomarna in lyriken i sina liv och detta sker, förmodligen, högst omedvetet. Rocklyrik – eller låttexter, som är det begrepp jag kommer att använda mig av framöver – har också blivit omskrivet som "vår tids lyrik" i flera sammanhang, såväl i etablerade lyrikböcker² som i mer vardagliga sammanhang. Bland annat resonerar Peter Englund, numera ständig sekreterare för Svenska Akademien, i konvolutet till Peter LeMarcs samlingskiva *Hittegods* (1992) kring ovan nämnda utveckling i följande ordalag:

[d]et [är] uppenbart att just musiktexter kommit att få den funktion som tidigare fylldes av traditionell poesi. Vi som lever idag kan ha svårt att föreställa oss den enorma publik som vanlig lyrik hade förr, särskilt då under 1800-talet. Den typen av poesi upplevs nu som svår av det stora flertalet och det är istället rocktexter som citeras, reciteras, parafrastras och parodieras i det vanliga livet. De har på sätt och vis blivit vår allra mest spridda litteratur.³

Englund skrev ovanstående stycke för snart 20 år sedan och en kvalificerad gissning är att utvecklingen där låttexter mer tar över rollen som "vår tids lyrik" fortsatt i samma riktning den då påbörjat. Det är därför relevant att undersöka vad det finns för faktiska likheter och skillnader mellan hur dikt och låttext är uppbyggda och se hur dessa två lyrikformer skulle kunna samverka i klassrummet.

¹ Lars Wolf, *Till dig en blå tussilago* (2. uppl., Lund: Studentlitteratur, 2004) s. 11.

² Se t.ex. Christian Janss, Arne Melberg & Christian Refsum, *Lyrikens liv* (Göteborg: Daidalos, 2004) s. 16.

³ Peter Englund, *Peter LeMarc Hittegods. Fångade sånger och stulna ögonblick 1985–1992* (1992) inledning.

I detta arbete kommer jag således att genomföra en strukturell analys av *dikter* och *låttexter* - begrepp som diskuteras under punkt 2.3 - för att utröna hur likheter och skillnader mellan de två lyrikformerna tar sig uttryck i texterna. Vidare kommer jag att anlägga ett didaktiskt perspektiv och diskutera hur såväl likheter som skillnader mellan dikt och låttext skulle kunna utnyttjas i ett undervisningssammanhang, för att på så vis öka chansen för att fler elever vill och vågar närma sig även skriven poesi. Forskning har dessutom visat att arbete med lyrik tillsammans med barn och ungdomar inte enbart utvecklar deras intresse för det specifika området, utan även förbättrar deras språkliga förmågor, intresse för läsning i allmänhet och deras fantasi, vilket ytterligare motiverar en diskussion kring hur vi kan föra in en lustfylld lyrikundervisning i klassrummet.⁴

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka om det finns likheter och skillnader mellan hur lyrik skrivs som dikt och hur den skrivs som låttext. Jag ska förutom detta, resonera och diskutera kring om dessa två varianter av lyrik går att sammanföra – eller att arbeta parallellt med – inom svenskundervisningen i skolan.

Mina frågeställningar är:

1. På vilket sätt yttrar sig skillnader mellan låttext och dikt?
2. På vilket sätt yttrar sig likheter mellan låttext och dikt?
3. Hur skulle man kunna arbeta med låttext och dikt i svenskundervisning i skolan?

⁴ Se avsnitt 2.4.2.

2. Material, teori och tidigare forskning

I detta avsnitt kommer det material jag undersöker att presenteras, de begrepp jag använder mig av i analysen att diskuteras och de teorier och den tidigare forskning jag utgått ifrån att redovisas.

2.1 Urvalskriterier

I min urvalsprocess formulerade jag två huvudsakliga kriterier för de texter – dikt och låttext – som skulle analyseras: dels skulle de vara på svenska och dels skulle de vara lättillgängliga för ungdomar. Dessa kriterier formulerades med intentionen att, utifrån analysresultatet, kunna föra en diskussion om hur låttext och dikt kan användas i ett skolsammanhang.

2.1.1 Dikter

Det finns gott om dikter som ungdomar har tillgång till, men med hänsyn till tidigare nämnda undersökningar om ungdomars förhållande till lyrik föreligger det en viss risk för validitetsproblem med att förutsätta att ungdomar, på eget initiativ, tar till sig den lyrik som finns tillgänglig i bokhandeln, på biblioteken och på Internet. De dikter som förekommer i analysen är således hämtade ur material som ungdomar konfronteras med i skolan, i detta fall läromedel avsedda för svenskundervisning i årskurserna 7-9. Lars Wolf presenterar i sin bok ... *och en fräck förgätmigej* en kortare läromedelsanalys av sex stycken läroböcker för åk 7, som han undersökt utifrån ett perspektiv där han tagit hänsyn till hur en lärare skulle kunna arbeta med poesi tillsammans med sina elever. I sin sammanställning konstaterar han att *Magasinet* är det enda läromedel som tar lyrik på allvar och framhåller också att det är det enda läromedlet, av de undersökta, som valt dikter med hänsyn till sina läsare – elever i yngre tonåren. Wolf skriver: ”*Magasinet*s dikturval är ungefär lika omfattande som det i *Uppdrag svenska* [ett läromedel som fått dåligt betyg i Wolfs analys, förf. anteckn.], men det är gjort med en helt annan förståelse för de tänkta läsarna.”⁵ Då Wolf är en etablerad forskare inom området ”lyrikundervisning i skolan” har jag valt att ta utgångspunkt i hans analys i mitt val av läromedel och hämtat dikter ur *Magasinet Texter 1*. För att undvika ett subjektivt urval i största möjliga utsträckning valdes första och sista dikten i boken. De dikter jag kommer analysera är således

⁵ Lars Wolf, ... *och en fräck förgätmigej* (Lund: Studentlitteratur, 2003) s. 24.

den första dikten, ”Ratad”⁶ av Bengt Cidden Andersson (f. 1948), och den sista, ”Räddlukten”⁷ av Maritta Lindroth (födelseår okänt).

Tilläggas bör också, innan jag i denna presentation övergår till låtvalen, att det i läromedel för åk 7-9 överlag inte förekommer särskilt fylliga lyrikavsnitt, dikter eller analysmetoder, då fokus på lyrik ofta ligger i gymnasieskolans svenskundervisning.

2.1.2 Låttexter

Det enorma bibliotek av låtar som finns att tillgå avgränsades avsevärt av det förstnämnda kriteriet, att texterna skulle vara på svenska, men för att smalna av urvalsprocessen ytterligare valde jag att dessutom utgå från vilka låtar som för närvarande låg på topplistor baserade på nedladdning (Digilistan) och försäljning (Sverigetopplistan); siffror som i stor utsträckning avspeglar svenska folkets musikvanor och således också ger en så verklighetsnära bild av ungdomars musikvanor som möjligt.

Valet av tidpunkt på året för sökningarna på topplistorna (hösten 2010) grundar sig i att det sammanföll med starten för detta arbete. Efter en grundlig genomgång av topplistor utkristalliserades tre kandiderande låtar: ”Jag får liksom ingen ordning” (2009) med Lars Winnerbäck (f. 1975), som var den svenska låt som - utan uppehåll - låg längst på topplistorna hösten 2009⁸, ”Från och med du” (2010) med Oskar Linnros (f. 1983), som är årets motsvarighet till Winnerbäckes fjolårssuccé⁹, samt ”Gubben i lådan” (2010) med Daniel Adams-Ray¹⁰ (f. 1983), en låt som var på väg upp på listorna under tiden för min urvalsprocess och som därför fick vara med som en ”joker i leken”. För att säkerställa urvalet genomfördes dessutom en kompletterande enkät bland drygt 100 högstadiel elever.¹¹ I enkäten efterfrågades om eleverna hade hört det potentiella analysmaterialet, vad de i så fall hade för uppfattning om låtarna, samt två mer allmänna frågor om vad de ansåg vara de främsta skälen till varför de tycker om en viss låt, och huruvida de brukar lyssna på texter i låtar.

⁶ Lena Alvåker, Ann Boglind, *Magasinet Texter 1* (Malmö: Gleerup, 2005) s. 33.

⁷ Alvåker, Boglind s. 185.

⁸ 21 veckor på Sverigetopplistan samt 18 veckor på Digilistan, se: <http://www.sverigetopplistan.se> → [sökväg: veckolistor → veckolista singlar → 2010 → vecka 2 → svenska artister] och <http://sverigesradio.se/p3/topplistor/hitlistan> → [sökväg: år 2009 → datum: 27 dec.], 14.11.2010. För fullständiga webbadresser, se ”Referenser”.

⁹ 26 veckor på både Sverigetopplistan och Digilistan (t.o.m. 14/11 2010), se: <http://www.sverigetopplistan.se> → [sökväg: som ovan, 2010 → vecka 45] och <http://sverigesradio.se/p3/topplistor/hitlistan> → [sökväg: år 2010 → datum: 14 nov.], 14.11.2010.

¹⁰ 6 veckor på både Sverigetopplistan och Digilistan (t.o.m. 14/11 2010), *ibid.*

¹¹ Se *Bilaga 1+ 2* för att se enkätens utformning samt en fullständig sammanställning av resultatet.

2.1.3 Några reflektioner kring enkäten och dess resultat

När enkäten utformades var det framför allt enkelhet som stod i fokus. Esaiasson, Gilljam, Oscarsson och Wängnerud framhåller i *Metodpraktikan* vikten av att utforma frågeformuläret på så vis att det blir överskådligt och tilltalande för den svarande. De skriver bland annat följande om vad man bör ha i åtanke när man skapar sin enkät:

Frågeformuläret skall vara *estetiskt tilltalande* i betydelsen att det skall ge ett på en gång professionellt och enkelt intryck. [---]

Ordning och reda i frågeformuläret är förstås också ett måste. [...] fungerande numrering och klar åtskillnad mellan frågorna, tydlig åtskillnad mellan frågor och svarsalternativ samt klara instruktioner om hur svaren på olika typer av frågor ska avges [...]. [---]

Frågeformuläret skall också ge intryck av att vara systematiskt och väl genomtänkt med avseende på *frågornas ordningsföljd*.¹²

Min ambition var att, utifrån ovan nämnda faktorer, skapa en så lättöverskådlig enkät som möjligt – en ambition som bland annat mynnade ut i tre likadant formulerade delfrågor som användes för alla tre exempellåtarna och flervalfrågor. Då eleverna skulle besvara enkäten i anslutning till ordinarie lektioner var målet också att den skulle gå förhållandevis snabbt att fylla i, men för att ge de elever som ville utrymme att motivera med egna ord vad de tyckte om de olika låtarna lämnades visst utrymme för egna kommentarer i anslutning till varje delfråga. Två frågor som rörde musik i allmänhet avslutade enkäten och dessa formulerades för att ge mig som frågeställare möjlighet att få en inblick i hur eleverna tänker kring musik, vad som är viktigt i en låt samt om de lyssnar på texterna i låtar. Framför allt den sista frågan, om elevernas vana att lyssna på låttexter, kändes relevant för mitt arbete då en nekande majoritet skulle ha tvingat mig omvärdera syftet med att genomföra uppsatsarbetet.¹³

Resultatet visade dock att den stora majoriteten av respondenterna lyssnar på låttexter, såväl engelska som svenska texter. 87 % av killarna och hela 98 % av tjejerna angav att de lyssnar på låttexter och den stora majoriteten inom dessa grupper (62 % av killarna och 85 % av tjejerna) svarade att de lyssnar både på svenska och engelska texter. Texten spelar även roll för respondenternas intryck av en låt, i synnerhet för killarna som angett att *texten* är lika viktig som *artistens röst* på frågan ”Vad är det i första hand som gör att du tycker om en viss artist eller en viss låt?”. En sammanställning av tjejernas enkätresultat visar att de rangordnar *texten* något lägre, nämligen på tredje plats, efter *artistens röst*. Den viktigaste faktorn för

¹² Peter Esaiasson, Mikael Gilljam, Henrik Oscarsson & Lena Wängnerud, *Metodpraktikan Konten att studera samhälle, individ och marknad* (3. uppl., Stockholm: Norstedts Juridik, 2007) s. 271.

¹³ Om majoriteten elever hade angett att de inte lyssnar på låttexter hade den ursprungliga tanken med detta arbete – att undersöka om det finns möjlighet att introducera lyrik i undervisning genom låttexter – tvingats läggas i vågskålen.

samtliga respondenter är dock *musiken*, som är det alternativ som klart dominerade förstaplatsen bland både killar och tjejer. Resultatet visar emellertid tydligt att låttexter är viktiga för ungdomar, något som motiverar ett arbete med detta i klassrummet.

Enkätundersökningen fyllde också en viktig funktion vad gällde urvalet av låtar. Enkätresultatet visade nämligen att endast nio av 105 tillfrågade elever (knappt 10 %) hade hört Winnerbäcks ”Jag får liksom ingen ordning” medan 60 % av dem hade hört ”Från och med du” och hela 76 % var bekanta med ”Gubben i lådan”. Således valde jag att använda de två senare i min analys. För en fullständig sammanställning av enkäten, se bilaga 2.

2.1.4 Presentation av analysmaterial

För att läsaren ska få en överblick över det material som undersökts i analysen, presenteras de fyra texter jag arbetat med nedan – först låttexterna, sedan dikterna. Samtliga texter skrivs, på konventionellt vis, med strofindelning (romerska siffror) och versradsindelning för att tydliggöra strukturen inför analysen.

Låttext 1: Från och med du

”Från och med du”

O. Linnros

- I
- 1 Står i din port står bara still
 - 2 För en minut sen var du min
 - 3 En tredjedel av den jag var
 - 4 går hem för en är krossad en är din
 - 5 Det här är slutet på vår film
- 6 Från och med nu
- 7 Från och med du
- II
- 1 Ser dig på blåa i april
 - 2 i telefon i nya jeans
 - 3 Men jag har samma trasor
 - 4 går och röker samma Marlboro jag minns
 - 5 varenda scen ifrån vår film
- 6 Från och med nu hör på mig
- 7 Från och med du jag blir aldrig samma
- 8 Från och med du (från och med då från och med du)
- 9 Från och med du (somliga ljus brinner aldrig ut)
- III
- 1 Står inte ut står inte ut
 - 2 Ett år försvinner utan ljus
 - 3 Men även om ett sekel går
 - 4 så ska jag alltid vänta på vår tur
 - 5 Från och med då från och med
- 6 Du
- 7 Från och med du

8 Från och med du jag blir aldrig samma
9 Jag blir aldrig densamma som förut
10 (somliga ljus brinner aldrig ut)

IV 1 Och i din port har ingenting
2 förändrats utom just på din
3 För bredvid ditt namn
4 står ett namn till

Låttext 2: Gubben i lådan

”Gubben i lådan”

D. Adams-Ray/C. Wikström Ask

I 1 Fått en flaska i huvudet
2 Legat sövd på akuten varit död i minuter hela själen var bruten
3 Blivit jagad av snuten
4 Varit vilsen på djupet jag har famlat i mörker men i dig såg jag ljuset
5 För dig har jag låtsats
6 Och dovt mina tårar för dig blir jag mindre som gubben i lådan
7 Jag vägrar att inse du sviker mig alltid
8 Jag gräver min grav för dig jag är en soldat för dig

9 Jag tog en kula för dig och fick en smula tillbaks
10 För dig ska jag göra det tusen gånger om
11 Jag har givit dig allt och jag har ingenting kvar
12 För dig ska jag göra det tusen gånger om

II 1 Blivit lämnad i staden
2 Medan du gick och blunda fick jag kängor mot magen tills jag smaka-
de gatan
3 Ändå gick jag tillbaka
4 Och jag måste varit galen som nyss blivit bedragen och som tänkte på
laget
5 För jag trängde bort jaget
6 Jag såg alla tecken jag ville vara bättre men då blev allting sämre
7 Jag vägrar att inse du sviker mig alltid
8 Jag gräver min grav för dig jag är en soldat för dig

9 Jag tog en kula för dig och fick en smula tillbaks
10 För dig ska jag göra det tusen gånger om
11 Jag har givit dig allt och jag har ingenting kvar
12 För dig ska jag göra det tusen gånger om

III 1 Ställ oss båda på en våg och snart så flyger du bland stjärnor
2 Jag bär tyngden utav rymden ändå finns du i mitt hjärta
3 Ta mitt skimmer för jag brinner du är blott en blek lanterna
4 Jag har gjort det här så länge jag kan likaväl fortsätta

5 Jag tog en kula för dig och fick en smula tillbaks
6 För dig ska jag göra det tusen gånger om
7 Jag har givit dig allt och jag har ingenting kvar
8 För dig ska jag göra det tusen gånger om

Dikt 1: Ratad

”Ratad”

B. Cidden Andersson

- I 1 Att bli petad
2 ur laget
- II 1 Att stå utanför
2 gemenskapen
- III 1 Att inte få sitta
2 i omklädningsrummet
- IV 1 Att inte få bli
2 nervöst pinknödig
- V 1 är att stå utanför
2 allt

Dikt 2: Räddlukten

”Räddlukten”
M. Lindroth

- I 1 Räddlukten
2 nu är den igen!
3 magknutarna
4 spysmaken i mun!
5 – svettkylvärmen under tröjan.
- II 1 Jag luktar rädd!
2 – måste över gårdens stenplatta...
3 genom klungorna,
4 säga hej och hoppas,
5 vara som alla.
- III 1 Räddlukten.
2 Det märks.
3 – har försökt med Reebok pump
4 med Levisjeans
5 med snus –
- IV 1 Räddlukten
2 svettkylvärmen under kalsongerna.
3 Jag vill sjunka
4 jag vill lyfta måtte det ringa in...!
5 Jag har dojer för över tusen spänn!!
6 slå mig inte!

2.2 Etiska hänsyn

Samtliga respondenter i enkätundersökningen informerades om att deras anonymitet skulle vara garanterad och eftersom skolelever är vana vid att alltid skriva namn på de papper de lämnar ifrån sig påmindes de uttryckligen om att inte skriva namn, utan endast ange kön.

2.3 Begreppsdiskussion

Det finns anledning att, innan analysen inleds, precisera hur jag använder de begrepp som förekommer i texten. ’Lyrik’ och ’dikt/vers’ är begrepp som traditionellt sett är kontursvaga och omdiskuterade och tenderar att närma sig de andra när definitionen ska formuleras. Författarna till *Lyrikens liv* menar till exempel att en sammanblandning av begreppen ”inte [bör] förvirra mer än när man på ett skeppsvarv använder ord som båt, fartyg och skepp för samma

skuta”¹⁴ och att det endast är nyanser som skiljer begreppen åt. Nedan redogör jag således främst för hur *jag* använder dessa begrepp och lämnar inte lika stort utrymme för att återge konventionens olika sätt att definiera dem. Ett visst mått av reflektion kring förhållningssättet till de etablerade definitionerna kommer dock att redovisas. Jag kommer även att definiera hur jag använder mig av begreppet ’låttext’.

2.3.1 Lyrik

I min analys kommer jag att använda mig av begreppet ’lyrik’ på ett vedertaget sätt, det vill säga som en övergripande term, som jag föreställer mig överordnad såväl ’dikt’ som ’låttext’ i en tänkt hierarki. ’Lyrik’ har länge ansetts synonymt med ’poesi’, men då det finns relevanta skillnader mellan de två begreppen har jag valt att endast använda mig av ’lyrik’ i min analys, då jag finner den termen mer omfattande än det något smalare poesibegreppet. Eva Lilja strukturerar i *Svensk verslära* upp skillnaden mellan lyrik och poesi på följande vis, en definition jag finner kompatibel med den tillämpning av lyrikbegreppet jag gör i min analys:

Ett par ord som gärna blandas samman är *poesi* och *lyrik*. *Poesi* kommer av ett grekiskt ord som betyder ’tillverka’. [...] Ordet *lyrik* hör samman med musikinstrumentet lyra [...]. Romantikens 1800-tal innebar att poesin blev mer poetisk. Då kom *poesi* och *lyrik* att i praktiken stå för samma sak. Om ordet *lyrik* numera mest används som en av litteraturens huvudformer – de andra är *epik* och *dramatik* – så står *poesi* för dikt som är koncentrerad och laddad med känsla och överbettydelser.¹⁵

Denna definition tydliggör på ett tillfredsställande sätt den hierarkiska relationen mellan de två begreppen.

2.3.2 Dikt

I *Lyrikens liv* redogör författarna kort för ordet ’dikts’ etymologi, men menar att begreppet (liksom ’lyrik’ och ’poesi’) förändrats så pass mycket under tidens gång att etymologin egentligen inte hjälper oss att förstå begreppet utan snarast visar ”att lyrik, poesi, dikt är ett mångfacetterat fält”¹⁶. Även Lilja noterar, som synes i ovan citerade stycke, ordens betydelseförskjutning och konstaterar att ’poesi’ och ’dikt’ idag kan ses som synonymer. Det är också på detta vis jag använder begreppet ’dikt’ i min analys, som en symbol för en koncentrerad, känsloladdad text med stora tolkningsmöjligheter. Då denna definition dock är applicerbar

¹⁴ Janss, Melberg & Refsum s. 8.

¹⁵ Eva Lilja, *Svensk verslära* (Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag, 2008) s. 10.

¹⁶ Janss, Melberg & Refsum s. 8.

även på en låttext har jag valt att låta de två begreppen utesluta varandra och nedan presenterar jag en närmare definition på hur jag använder begreppet 'låttext' i mitt arbete.

2.3.3 Låttext

Det finns många likheter mellan 'dikt' och 'låttext', båda lyrikformerna är till exempel ofta känslofyllda, relativt korta (jämfört med exempelvis prosatext) och bjuder in till tolkning av läsaren och/eller åhöraren. Det tycks också vara svårt att finna en formell definition på det vedertagna begreppet 'låttext'. För begripligheten har jag dock valt att stipulera en skillnad mellan de två begreppen och definierar 'låttext' som en lyriktext *avsedd att tonsättas och framföras av en artist*.

Dagens estradpoesi tonsätts ofta, men i huvudsak är det texter som skrivs för att framföras läsande och inte sjungande på scen och jag har därför valt att inte ta med dessa i urvalet.

2.4 Teori och tidigare forskning

Vad gäller begreppen lyrik och poesi finns en oöverskådlig forskning gjord på området. Såväl nationella som internationella forskare har fört diskussioner om lyrikens plats i litteraturen, begreppsdefinitioner, analyser, lyrik i undervisningssammanhang och mycket mer. Parallellt har det även brett ut sig en stor mängd forskning kring musik, som bitvis berört liknande områden. Den forskning som är mest relevant för min egen analys är dock den som fokuserat på rocklyrik och på diktanalys och min ambition är att förena dessa två forskningsområden i en strukturell jämförelse mellan dikt och låttext. Denna typ av jämförelser har gjorts tidigare och den största skillnaden i min analys jämfört med tidigare forskning är att jag utgår från texter som ungdomar faktiskt konfronteras med; en viktig aspekt som man tidigare inte tycks ha funnit relevant nog att ta hänsyn till.

Då mitt arbete är interdisciplinärt har jag studerat forskning dels från det litteraturvetenskapliga fältet och dels från det didaktiska. Detta faktum är något som kommer genomsyra min analys då jag kommer arbeta parallellt med didaktik och litteraturvetenskap.

2.4.1 Analysteorier

Vad diktanalyserna anbelangar har verktygen i huvudsak hämtats ur Liljas *Svensk verslära* (2008), en bok som belyser förhållandet mellan dikters form och innebörd, men som också presenterar en rad olika analysverktyg och -modeller. Lilja har bedrivit forskning kring lyrik i ett trettiotal år och är ett etablerat och respekterat namn på området.

Det främsta verktyg som använts är den analysmodell Lilja presenterar i bokens femte och sista kapitel; en modell som kan användas för att, utifrån textens rytm och klang, finna diktens överbetydelser, det vill säga sådana betydelser som kan träda fram just genom diktens rytm, och som ligger bortom ordens faktiska betydelser. Lilja introducerar också en annan analysmodell i sitt fjärde kapitel, som lägger fokus på frasanalys, takt och gångart, men då denna modell bottnar i ett bestämmande av diktens verssystem är den obrukbar i analysen av låttexterna. Visserligen har låttexterna, med sina rim och sin fasta rytm, vissa likheter med accentvers och metrisk vers (även om dessa historiskt etablerade skrivsätt inte går att till fullo applicera på en låttext, som skrivs utifrån andra förutsättningar än en dikt) och man skulle kunna tänka sig en analys som plockar verktyg och begrepp från analysmodellen för just dessa versformer. En sådan analys skulle dock te sig tämligen ansträngd och jag har därför utgått från min ambition att göra en, så långt som möjligt, identisk analys av de två lyrikformerna och valt bort denna analysmodell.

I den modell jag utgått ifrån lyfter Lilja fram tre punkter för analys: beskrivning, konventioner och ikoner. Under punkten ”beskrivning” presenteras diktens form (men kommer i nedanstående analys även beskriva låttextens form) och här finns utrymme att redogöra för diktens olika figurer och olika aspekter av dess takt, såsom pauser och upprepningar samt diktens rytm.¹⁷ ”Konventioner” diskuterar vad den kulturella traditionen för med sig för formen och Lilja skriver att ”[f]ormdragen förs vidare inom kulturen och laddas under hand med betydelse. [...] Klanger och rytmer har förbundits med olika känslor och attityder”.¹⁸ I denna del av analysmodellen resoneras det således kring hur konventionen påverkar läsarens intryck av dikten. Den enskilda upplevelsen varierar förstås, men det kan finnas vissa intressanta intersubjektiva iakttagelser att göra med hjälp av detta analysverktyg. Den sista punkten, ”ikoner”, inrymmer det läsaren har med sig av bild- och ljudassociationer. Lilja menar att versrytmen till exempel ”kan likna kroppens egna rytmer, som hjärtslag och andning” och även att ”[r]egelbundna slagräckor kan kännas lugna för att de liknar en lugn puls”¹⁹ – något vi får anledning att återkomma till längre fram, i analysen.

Utöver Liljas analysmodell har jag även funnit stöd i *Lyriskens liv* (2004) som närmar sig texten från ett lite annat håll än Lilja. Janss, Melberg & Refsum – författarna till boken – resonerar snarare kring vad lyrik är, vad som karakteriserar en lyrisk text och de sammanställer följande fem kriterier för detta:

¹⁷ Ibid. s. 106.

¹⁸ Ibid. s. 107.

¹⁹ Ibid. s. 107.

KÄNNETECKEN PÅ LYRISK DIKTNING
Musikalitet och visualitet (formen är oftast vers)
Närhet mellan den talande och det omtalade
Meningsstähet
Självreflexivitet
Korthet²⁰

De menar att samtliga konventioner inte måste uppfyllas för att en text ska kallas lyrisk, men att de flesta måste infrias för att vi ska kunna tala om lyrik.²¹ I min analys kommer jag således att göra en översiktlig genomgång utifrån ovan nämnda kriterier för var och en av texterna och sedan undersöka dem grundligare utifrån de två första kriteriepunkterna: musikalitet och visualitet samt närhet mellan den talande och det omtalade. Dessa kriterier är relevanta för min analys då de dels belyser de viktiga aspekterna som såväl förenar som skiljer dikt och låttext åt: musikalitet och visualitet, dels behandlar en aspekt av texter som är viktig för den åldersgrupp (yngre tonåringar) jag berör i mitt arbete: ”närhet mellan den talande och det omtalade”. Jag återkommer till detta både i min analys och i mina didaktiska reflektioner.

I *Lyriskens liv* diskuterar författarna bland annat förekomsten (eller frånvaron) av ett explicit ”jag” i lyriken och vad detta kan få för konsekvenser för läsningen. De resonerar kring att det inte alltid krävs en stark subjektiv laddning i dikten för att läsaren ska uppleva en närhet mellan den talande och det omtalade.²² En inblick i forskningen kring barns och ungdomars läsutveckling föder dock ett visst ifrågasättande av denna slutsats.²³ Förmodligen har vuxna, inte ungdomar, varit den tänkta målgruppen när *Lyriskens liv* utformades, men för min analys blir det högst relevant att ta ett steg tillbaka och betrakta slutsatsen utifrån ett annat perspektiv: det didaktiska.

2.4.2 Didaktik

Mitt didaktiska resonemang tar sin utgångspunkt i två forskningstraditioner: dels i utvecklingspsykologin – och då framför allt med fokus på barns och ungdomars läsutveckling – och dels i forskningen kring lyrikundervisningens plats i skolan.

Lars Wolf är den kanske mest etablerade forskaren i svenska sammanhang när det rör lyrikundervisning och därför har jag sökt och funnit såväl inspiration som reell faktakunskap i två av hans böcker: *Till dig en blå tussilago* (2004) och *... och en fräck förgätmigej* (2003).

²⁰ Janss, Melberg & Refsum s. 16.

²¹ Ibid. s. 16.

²² Ibid. s. 24f.

²³ Joseph A. Appleyard, *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (New York: Cambridge University Press, 1991).

Wolf presenterar avsnitt med lyrikmetodik, övningsuppgifter och ger god handledning för den lärare som vill ta sig an lyrikutmaningen i klassrummet. I detta arbete kommer jag dock i huvudsak att fokusera på de avsnitt där han argumenterar för lyrik i skolan²⁴; två avsnitt där Wolf motiverar lyrikundervisning och framhåller vikten av att våga arbeta med det i klassrummet. I *Till dig en blå tussilago* sammanställer Wolf några av de argument för lyrikundervisning han funnit i tre, mer övergripande, kategorier: ”funktionella argument”, som till exempel innefattar att ”främja språkutvecklingen; träna skrivförmågan; träna att stava och skriva korrekt”²⁵, ”emancipatoriska argument” som bland annat täcker in elevers förmåga att ”undersöka och förstå, reflektera och engagera; uttrycka tankar, känslor och åsikter”²⁶ och ”litteraturargument” som rör elevernas kontakt med litteratur, både vad gäller att utveckla kunskap kring analys av form och innehåll, och att få möjligheten att konfronteras med ett rikt formspråk och ta del av vårt litterära kulturarv.²⁷ Dessa argument finns det anledning att återkomma till samt att diskutera i de didaktiska reflektionerna.

Linda Hall är en annan, internationellt verksam forskare som sammanställt vinster med att arbeta med lyrik i skolan i sin *Poetry for Life* (1989). Hall målar upp en bild av den yngre tonåringens läsintresse och -förmåga som vi känner igen även från våra svenska skolor: ”[r]eluctant readers among top-middle and junior-secondary pupils tend also to be *poor readers* [...]. This weakness has a lot to do with the fact that such children have not yet discovered that reading is an immensely pleasurable experience”²⁸. Hall resonerar vidare kring att dessa elever ännu inte upptäckt det njutbara i läsning, utan endast har med sig en bild av läsning som något mekaniskt, ett sorts tekniskt hinder att ta sig över.²⁹ För elever i allmänhet, men ovan nämnda elevgrupp i synnerhet, ser Hall en poäng i att arbeta med lyrik – och då lustfylld sådan. Hon förklarar:

It is my contention that reading poetry and good verse can convince reluctant readers that bothering to stick at reading practice and actually to master the skill is a worthwhile activity because it opens up such worlds of genuine fun and pleasure. This is where we must start with reluctant/poor readers – with *the pleasure principle* [min kurs.] uppermost.³⁰

²⁴ Wolf 2003 s. 13-34 samt Wolf 2004 s. 25-40.

²⁵ Wolf 2004 s. 28.

²⁶ Ibid. s. 29.

²⁷ Ibid. s. 29.

²⁸ Linda Hall, *Poetry for Life. A Practical Guide to Teaching Poetry in the Primary School* (London: Cassell Educational Limited, 1989) s. 96.

²⁹ Ibid. s. 96.

³⁰ Ibid. s. 96.

Detta ställningstagande motiverar min didaktiska frågeställning, om huruvida det är möjligt att arbeta (parallellt) med låttext och dikt i svenskundervisningen och den kommer att finnas med som en röd tråd genom min didaktiska diskussion kring frågor. *Huruvida* det är möjligt att göra lyrikundervisningen lustfylld, samt hur en sådan undervisning i sådana fall skulle kunna se ut.

Vidare har även Joseph A. Appleyards läsutvecklingsmodell legat till grund för mina didaktiska resonemang. Appleyards *Becoming a Reader* (1991) skrevs för snart 20 år sedan, men är fortfarande högst aktuell och används som kurslitteratur på universitet och högskolor. I sin studie presenterar Appleyard en utvecklingsmodell för barns och ungdomars läsande, utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv, och han sammanfattar den i fem stadier: 1) den lekande läsaren, 2) läsaren som hjälte/hjältinna, 3) den tänkande läsaren, 4) den tolkande läsaren och 5) den pragmatiska läsaren.³¹ Erfarenhet från arbete i klassrummet har visat att läsutvecklingen är högst individuell och att det i en elevgrupp i åk 7-9 kan finnas såväl ”lekande” som ”tolkande” läsare. Med hänsyn till utrymme har jag dock utgått ifrån en förenklad och något generaliserad bild av verkligheten och valt att studera vad ”den tänkande läsaren” (den fas Appleyard menar att de flesta tonåringar befinner sig i) söker få ut av sina litteraturupplevelser.

I *Becoming a Reader* lyfter Appleyard fram tre huvudsakliga aspekter av tonåringens läsande: engagemang/involvering och identifikation, realism och tänkande.³² Appleyard menar att dessa faktorer triggas tonåringens läsutveckling och att de är viktiga för att fånga tonåringens litteraturintresse. Med realismfaktorn syftar Appleyard på att tonåringen har en längtan efter att få läsa litteratur som känns verklighetstrogen, som väcker känslan av att det som läses faktiskt kan ha hänt eller skulle kunna hända. Det är också viktigt att tonåringen möter realistiska karaktärer som inte är alltför idealiserade utan som istället har ett visst djup och som, av läsaren, kan uppfattas som en normal person ur verkliga livet.³³ Tänkandet kring (läsandet av) litteraturen är också relevant för tonåringen (vilket ju inte minst framgår av det namn Appleyard gett denna fas i utvecklingen: ”reader as a thinker”). Här börjar läsaren utveckla förmågan att tala om meningen med en text och, menar Appleyard, har lätt för att tala om karaktärerna i litteraturen som om de vore verkliga personer.³⁴ Han resonerar kring tänkandebegreppet:

³¹ Appleyard s. 14f.

³² Ibid. s. 100-113.

³³ Ibid. s. 107f.

³⁴ Ibid. s. 111.

What does this "thinking" mean? At times it almost appears to mean simply that adolescents are enjoying the novel experience of being aware of their own thoughts and feelings as they read. [...] the most obvious meaning is that the reader reflects about the characters, their motives and feelings, and how these do or do not resemble his or her own motives and feelings.³⁵

För att knyta an till Janss, Melbergs och Refsums resonemang kring det explicita jagets funktion i lyriken³⁶ har jag emellertid valt att framför allt lägga fokus på Appleyards identifikationsfaktor och kommer att diskutera kring vad en avsaknad av ett explicit jag i en lyrisk text kan innebära för identifikationsmöjligheterna för en (måhända läsovan) tonåring.

2.5 Avgränsning

Liksom i de allra flesta vetenskapliga sammanhang tvingas också jag att göra vissa avgränsningar i min analys. Dessa har gjorts med hänsyn till tid och utrymme i detta arbete samt, i viss utsträckning, med avsikt att hålla uppsatsens drivande frågeställningar så konkreta och sammanhållna som möjligt.

I min analys har jag inte tagit in några som helst sociologiska aspekter. Det föreligger till exempel en markant skillnad mellan dikt och låttext, med avseende på vilken social status de olika lyrikformerna har bland ungdomar. Läsning av skrivna dikter står betydligt lägre i en tänkt hierarki än lyssnande på låttexter (musik). Detta är dock en aspekt jag har valt att inte diskutera, då en sådan diskussion skulle ta alltför mycket utrymme i anspråk i detta sammanhang. Vidare har jag inte heller tagit in någon genusaspekt i analysen. En könsuppdelning gjordes förvisso i enkätundersökningen, för att få en faktisk bild av hur killar respektive tjejer förhåller sig till musik och låttexter, om de har liknande preferenser – inte med avsikten att göra en genusanalys av resultatet.

³⁵ Ibid. s. 111.

³⁶ Se avsnitt 2.4.1.

3. Analys

Denna analys kommer att struktureras upp i flera avsnitt. Inledningsvis kommer jag att analysera texterna utifrån Liljas modell med indelning i tre underkategorier: beskrivning, konventionella och ikoniska betydelser. Därefter kommer jag att undersöka texterna utifrån Janns, Melbergs och Refsums fem kriterier på lyrisk diktning, med störst fokus på ”musikalitet och visualitet” samt ”närhet mellan den talande och det omtalade”.

Innan analysen inleds bör en distinktion mellan de två lyrikformerna klargöras. I strofindelningen av dikterna har jag utgått ifrån en konventionell uppfattning om vad strofer är – en definition vi bland annat finner i Liljas tredje kapitel, där hon skriver att ”[e]n strof är en grupp versrader ordnade till en upprepningsbar och igenkännbar helhet.”³⁷ Gällande strofindelningen i låttexterna har ett visst avsteg från konventionen dock varit tvunget att göras, då låttexter oftast skrivs efter modellen ”vers-refräng-vers-refräng-stick-refräng” och därmed inte kan strofindelas på samma vis som en dikt. För enkelhetens skull har strofindelningen i ”Från och med du” och ”Gubben i lådan” gjorts utifrån en ”vers + refräng-tanke”. Eftersom refrängerna återkommer i låttexterna har jag valt att inte se dessa som egna strofer, utan satt dem samman med sina föregående verser. Denna indelning ger oss fyra respektive tre strofer i de två låttexterna.

I analysen förekommer vissa diktanalytiska begrepp som kan vara motiverade att förklara. ’Helassonans’ innebär att både vokal och sista konsonanten är identiska i två rimord, medan ’halvassonans’ bara kräver en lika vokal.³⁸

3.1 Analys av ”Från och med du”

Beskrivning

Texten består av fyra strofer med sju, nio och tio versrader i de tre inledande stroferna. Den fjärde och sista strofen sticker inte bara ut i sammanhanget med sina fyra versrader, utan skiljer sig också från de andra stroferna i v. 3 och 4, där det saknas assonans till v. 1 och 2:

Och i din port har ingenting
förändrats utom just på din
För bredvid ditt namn
står ett namn till

³⁷ Lilja s. 59.

³⁸ Ibid. s. 32.

Förvisso kan vi här se en halvassonans mellan ”din” och ”ingenting” (v. 2) och ”till” (v. 4) men strofen blir ändå uppseendeväckande då den är komponerad på annat vis än låttextens första tre strofer, där de assonanser som existerar framför allt sker mellan v. 1 och v. 2 samt mellan v. 3 och v. 4. Linnros ändrar således sin komposition i sista strofen och drar på detta vis uppmärksamheten till den. För övrigt arbetar Linnros i huvudsak med halvassonanser, som vi finner på flera ställen i texten: ”still” – ”min”, ”april” – ”jeans”, ”minns” – ”film” och ”ut” – ”ljus” för att nämna några exempel.

Versraderna i låttexten är korta och pauserna kommer således tätt. Precis som alla låttexter är ”Från och med du” styrd av musikens takt och rytmen i texten påverkas således även vid en läsning utan musik.

Konventionella betydelser

Linnros använder den idiomatiska frasen ”från och med nu” för att bygga den nya frasen ”från och med du” som han använder upprepade gånger i texten. Eftersom ”från och med du” är sprunget ur ett vedertaget begrepp uppmärksammas frasen ytterligare.

Det förekommer vissa slutrim i texten, rim som stärker känslan av att det är en lyrisk text vi läser eftersom de, som Lilja skriver, ”avgränsar versraden, förstärker versvilan och ger strofen stabilitet”.³⁹ Dessa slutrim stammar från den medeltida accentversen⁴⁰ och i Linnros text hittar vi dem framför allt i strof I och III: ”min” – ”din” (strof I, v. 2+4), ”föret” – ”ut” (strof III, v. 3+4). Denna rimvariation indikerar en något annorlunda hållning i dessa strofer jämfört med strof II som inte innehåller ett enda slutrim, men istället präglas av halvassonanser.

Ikoniska betydelser

Ovan nämnda rimsammansättningar skapar stämningar i texten som förändras över stroforna. Slutrimmen i strof I och III bjuder till ett mer högstämt, distanserat förhållningssätt än det mer vardagliga berättandet i strof II och IV. Halvassonanserna och det enkla språket i de senare ökar dock känslan av intimitet och av att känna (med) subjektet.

3.2 Analys av ”Gubben i lådan”

Beskrivning

Låttexten är uppbyggd i tre strofer med tolv versrader i de två första och åtta i den sista, vilket beror på stickets placering innan den sista refrängen. Takten är fast i och med textens bunden-

³⁹ Lilja s. 130.

⁴⁰ Ibid. s. 47.

het till den musik den är skriven för, och de långa versraderna bjuder till en rytmisk läsning med få pauser. Adams-Ray använder flitigt olika rim i texten, men låter en versrad stå helt orimrad: ”för dig ska jag göra det tusen gånger om” (strof I+II, v. 10+12, strof III, v. 6+8). Denna fras – ett omkväde⁴¹ – som dessutom avslutar samtliga strofer, blir därför särskilt framträdande i de kompakta textmassorna.

En spännande upptäckt finns också att göra i v. 6 i strof II där Adams-Ray ställer upp motsatsparen ”bättre” och ”sämre” som helassonanser, något som blir både språkligt och estetiskt utmanande.

Konventionella betydelser

Den totala avsaknaden av slutrim i ”Gubben i lådan”, de långa versraderna och progressionen i historien gör att texten i det närmaste ger intryck av att vara en berättelse, snarare än en lyrisk text. Adams-Ray väger emellertid upp de lyriska aspekterna genom att dels använda sig av ett mer brutet och ogrammatiskt språkbruk än svenska språket normalt tillåter i prosa (till exempel saknas skiljetecken) och dels genom att fylla texten med hel- och halvassonanser, rimvarianter som följer kontinuerligt genom samtliga strofer. Intensiteten i texten framkallar dessutom en känsla av intimitet, att som läsare få finnas med i historien.

Ikoniska betydelser

Adams-Ray bygger på ett effektivt sätt upp de tre stroforna på så vis att de ger läsaren ett intryck av personlig utveckling. Låt mig utveckla: i den första strofen finner vi något enstaka helrim (”akuten” – ”snuten”; även ”bruten”, trots att detta ord har en annan accent än de andra två) men möts annars av versrader fulla med halvassonanser - nästanrim, som vore det skrivet i flykten, farten, förtvivlan. I den andra strofen ser vi en övervikt för helassonanser (staden, magen, galen, bedragen) och det vilar en större tyngd i denna rimanvändning, vilket ger läsaren en bild av att diktjaget kommit till insikt. Detta bekräftas i den tredje strofen där vi finner en väl avvägd balans mellan hel- och halvassonanser, vilket i sin tur ger intrycket av ett mer balanserat diktjag. Samma process kan ses i vokalförändringen genom assonanserna – från dämpade ”u” och ”å” i strof I, över de något öppnare ”a” och ”ä” i strof II till ljusa ”y” och ”i” i strof III.

⁴¹ En eller flera återkommande versrad(er) i en dikt, vanligt förekommande i de medeltida balladerna.

3.3 Analys av ”Ratad”

Beskrivning

Dikten består av fem strofer, med två versrader vardera. Cidden Andersson använder inga rim i sin dikt, men däremot anaforer när han inleder strof I-IV med ”att” och utnyttjar denna effekt när han särställer strof V genom att flytta ”att” till andra plats i frasen. Samtliga strofer har överklivning och versraden bryts mitt i frasen.

Konventionella betydelser

Dragen av antik friverstyp (överklivning⁴², till exempel) bygger en viss högstämmdhet i texten som bjuder in till tolkningar kring diktens överbetydelser, trots det egentligen ganska banala ämnet. De korta versraderna tvingar fram en långsammare läsning, vilket också är en faktor som påverkar läsarens intryck av dikten åt det mer högstämmda hållet.

Ikoniska betydelser

Dikten präglas av att i alla, utom två, strofer ha ett ”i”, något som står i intressant kontrast mot diktens tema – att hamna utanför. Just ordet ”utanför” figurerar också på två ställen i dikten: i strof II och V (v. 1), uppseendeväckande nog samma strofer som saknar ”i”. Den noggranna läsaren upptäcker således relationen ”i – utanför” och en ikonisk tolkning av utanförskapets obefintliga inneslutning döljer sig bakom de korta versraderna.

3.4 Analys av ”Räddlukten”

Beskrivning

Lindroths dikt är uppdelad i fyra strofer som alla inleds med ordet ”rädd” i någon sammansättning: ”räddlukten” i strof I, III och IV och ”rädd” (jag luktar rädd) i andra strofen. Denna upprepning präntar in diktens tema – rädsla – på ett tämligen effektivt vis. Uppbrottet i strof II, där läsaren första gången möter ett explicit diktjag – ”jag luktar rädd” (v. 1) – låter texten glida över till ett mer personligt, kognitivt perspektiv, för att sedan återvända till ett perspektiv som fokuserar mer på fysiska faktorer och till sist, i fjärde strofen, återkomma till det personliga igen.

⁴² Ibid. s. 26.

Konventionella betydelser

Diktens korta versrader och många pauser manar läsaren till att smaka ordentligt på orden och signalerar starka känslor och intryck. Utöver de korta versraderna använder Lindroth ett ogrammatiskt språk, något vi traditionellt sett förknippar med lyriska texter. Dessa två aspekter ger tillsammans ett korthugget intryck, som bjuder in till en näst intill staccatoliknande rytm.

Ikoniska betydelser

Genomgående i texten finner vi svaga assonanser med vokalen ”u”. Detta u-ljud kan förknippas med en inbundenhet, avsmak eller kanske till och med rädsla, en association vi hämtar från ord som ”hu”, ”usch” och ”buhu”. Denna ljudbild i kombination med de korthuggna fraserna ger ett intryck av ett diktjag som står under påverkan av stress, panik och rädsla.

3.5 Dikt eller låttext – vad är lyrik?

Med utgångspunkt i tidigare nämnda kriterier⁴³ ska jag i denna del av analysen söka utröna vad som utmärker de lyriska elementen i de utvalda dikterna och låttexterna.

3.5.1 Musikalitet och visualitet

I *Lyriskens liv* lyfter författarna fram två begrepp, myntade av litteraturforskaren Northrop Frye: ”babble” och ”doodle”.⁴⁴ Dessa begrepp är de som främst skiljer de dikter och låttexter åt som jag analyserar, sett ur ett lyrikanalytiskt perspektiv. I dikterna används i huvudsak språket för att skapa visuella aspekter med hjälp av till exempel radindelning och strofuppbyggnad – ”doodle”⁴⁵ – medan språket i låttexterna framför allt utnyttjas för att frambringa rytm och andra musikaliska aspekter – ”babble”. Det senare tar sig uttryck i rim, assonans och lekar med ord,⁴⁶ något vi sett i betydligt större utsträckning präglar låttexterna än dikterna i analysen ovan. De båda lyrikformerna präglas dock av en ambition att göra texterna rytmiska, även om det tar sig olika uttryck (här i huvudsak beroende på att den ena formen skrivs för att sjungas medan den andra skrivs för att läsas).

⁴³ Se avsnitt 2.4.1 s. 13.

⁴⁴ Janss, Melberg & Refsum s. 17.

⁴⁵ Ibid. s. 17.

⁴⁶ Ibid. s. 17.

3.5.2 Närhet mellan den talande och det omtalade

Närhet mellan den talande och det omtalade är det kanske viktigaste kriteriet i detta sammanhang, då det har betydelse för mina didaktiska reflektioner och slutsatser. Appleyards teori om vikten av identifikation i litteraturen för den läsande tonåringen sätter kriteriet om närhetsprincipen i strålkastarljuset: kan en, kanske läsovan (eller åtminstone lyrikläsovan) tonåring identifiera sig med ett implicit diktjag eller känna ett engagemang i en text där diktjagets mottagare är osynlig? Janss, Melberg och Refsum diskuterar effekter av den lyriska textens avsaknad av ett explicit ”jag”, men jag vill ta diskussionen ett steg längre och lägga fokus på hur ett frånvarande ”diktdu” påverkar läsningen. Innan den diskussionen inleds vill jag dock belysa ett kortare stycke ur *Lyrikens liv* där författarna resonerar kring distinktionen mellan subjektivitet och närhet i det omtalade:

Den generella poäng som vi vill understryka är emellertid att det är en distinktion mellan närhet i utsagan å ena sidan och subjektivitet å den andra. [---] När vi underströk denna skillnad, är skälet att en lyrikförståelse som är alltför subjektorienterad lätt kan få läsaren att vända bort uppmärksamheten från vad dikten säger och över till personen som säger det.⁴⁷

Med detta resonemang i åtanke är det dags att åter vända blicken mot de texter som analyserats och det går snabbt att konstatera att det både i ”Ratad” och ”Räddlukten” saknas ett explicit diktdu. Möjligen vill man, som författarna till ovan citerade stycke varnar för, undvika att fokus hamnar på ”den talande” istället för ”det omtalade”. I ”Från och med du” möter vi dock diktjagets tänkta mottagare – diktens du – redan i den inledande strofen och att texten dessutom är skriven i presens förstärker känslan av en hypotetisk mottagare. Även i ”Gubben i lådan” synliggörs ett diktdu tidigt (”i dig”, strof 1, v. 4) och detta ”du” följer sedan med genom samtliga strofer, ända till textens sista versrad.

Frågan om vem jaget talat till är relevant i analyser av lyriska texter, när det handlar om att avgöra närheten mellan den talande och det omtalade, menar författarna till *Lyrikens liv* och skriver att en explicit mottagare kan innebära att det ser ut som att ”läsaren blir vittne till jagets kommunikation med den älskade”.⁴⁸ Detta resonemang finner vi underlag för i ovan analyserade låttexter, men däremot inte i dikterna. De fyra texterna berör förvisso olika teman i sina utsagor – olika aspekter av kärlek i låttexterna och rädsla och utanförskap i dikterna – och kanske är det därför lättare att, i låttexterna, se en närhet mellan den talande, det omtalade och den tilltalade?

⁴⁷ Ibid. s. 25.

⁴⁸ Ibid. s. 27.

Även textens tempus kan påverka upplevelsen av närhet mellan den talande och det omtalade. ”Ratad” är skriven i infinitiv, en tempusform som inte spontant bjuder in till intimitet med läsaren och i ”Räddlukten” finner vi exempel på såväl presens (”jag luktar rädd”) som perfekt (har försökt), en blandning som kastar läsaren mer fram och tillbaka än ett mer enhetligt tempus gör. Detta grepp kan dock väcka ett större engagemang eftersom det kräver en mer fokuserad läsning. ”Från och med du” är skriven i presens, något som Janss, Melberg och Refsum framhåller kan stärka känslan av att ”[d]ikten skapar ett imaginärt rum och ett imaginärt nu. Den lyriska intimiteten sväljer tidsavståndet mellan händelse och skrivögonblick och gör det skrivna fiktivt.”⁴⁹ – känslan av en närhet mellan det omtalade och den talande torde således förstärkas. Adams-Ray väljer att avsluta sin text delvis i presens (strof III), ett effektivt drag då det är det sista läsaren tar med sig och som förmodligen bidrar till att läsaren lämnar texten med en känsla av att få ha upplevt ett ”här och nu” i dikten.

3.5.3 Korthet

Om utgångspunkten ligger i den rent kvantitativa delen av den, i *Lyrikens liv* citerade⁵⁰, definition på korthet som Edgar Allan Poe stipulerat i ”The Philosophy of Composition”, att dikten inte får sträcka sig över hundra versrader, faller samtliga fyra analyserade texter inom ramen – och det med god marginal. Men om vi istället utgår från de något mer kvalitativa riktlinjerna Poe drar upp, finns det anledning att föra en diskussion kring åtminstone två av texterna. Poe skriver:

If any literary work is too long to be read at one sitting, we must be content to dispense with the immensely important effect derivable from unity of impression – for, if two sittings be required, the affairs of the world interfere, and every thing like totality is at once destroyed. [---]
It appears evident, then, that there is a distinct limit, as regards length, to all works of literary art – the limit of a single sitting – and that, although in certain classes of prose composition [...] this limit may be advantageously overpassed, it can never properly be overpassed in a poem.⁵¹

Utifrån detta kriterium, att en (lyrisk) text bör kunna läsas under ”en sittning” kan det finnas anledning att åter titta på ”Från och med du” och ”Gubben i lådan”. Låttexterna är betydligt längre än dikterna⁵², men då båda textförfattarna bibehåller en röd tråd genom hela texten och dessutom skriver fram en historia och personlig process i stroferna är min övertygelse att det ändå är möjligt att uppleva dem som en helhet.

⁴⁹ Ibid. s. 30.

⁵⁰ Ibid. s. 32.

⁵¹ Edgar Allan Poe, *The Fall of the House of Usher and other Writings* (London: Penguin Books, 1986) s. 482f.

⁵² Låttexterna är dock uppbyggda kring upprepning på ett annat sätt än dikterna, till exempel med sina återkommande refränger, vilket också underlättar (koncentrationen under) läsningen.

3.5.4 Betydelsetäthet

Betydelsetätheten grundas, av naturliga skäl, i en hermeneutisk tolkning av den lyriska texten. Det är förenat med viss problematik att hävda en bestämd sanning vad gäller betydelsetätheten i en dikt eller en låttext, då mycket av upplevelsen bottnar i vilka egna erfarenheter läsaren har med sig. Det finns således goda skäl att arbeta med detta kriterium i ett skolsammanhang, då det öppnar för samtal kring lyriken. I denna analys finner jag dock inte anledning att grundligt undersöka texterna utifrån detta kriterium, då mitt fokus ligger på hur ungdomar skulle kunna förhålla sig till texterna och hur de skulle kunna utnyttjas i ett undervisningssammanhang – inte hur min personliga tolkning av en lyrisk text ser ut.

3.5.5 Självreflexivitet

Självreflexivitet förmedlar, enligt Janss, Melberg och Refsum, ”på ett eller annat sätt att författaren har ett medvetet och reflekterat förhållande till diktens form och tematik”.⁵³ Detta finner vi belägg för i samtliga analyserade texter. Cidden Andersson skriver till exempel om något så alldagligt som sport, som för att visa att en dikt kan handla om vad som helst. Janss, Melberg och Refsum nämner den amerikanske William Carlos Williams som ett exempel på en poet som ville påvisa samma sak, nämligen att också vardagens trivialitet är lika viktig som ”de upphöjda teman som diktare ofta har sysslat med”.⁵⁴

Författarna till *Lyrikens liv* skriver i samma avsnitt om diktens ”dubbla hänvisningsfunktion” och menar med det att ”språket alltid har en dubbel referens. Det refererar å ena sidan till föremål i världen, å den andra till tidigare språkbruk, dikt och diktformer”.⁵⁵ En medvetenhet om detta – om språkets funktion – skönjer vi i såväl dikterna som låttexterna. Exempelvis bjuder Linnros, som vi tidigare sett, på en intertextuell referens till det idiomatiska uttrycket ”från och med nu” och Adams-Ray förhåller sig till äldre dikttraditioner med sina stora mängder assonanser och rimkonstruktioner.

⁵³ Janss, Melberg & Refsum s. 37.

⁵⁴ Ibid. s. 37.

⁵⁵ Ibid. s. 37.

4. Didaktiska reflektioner

Det didaktiska syftet med denna uppsats är att diskutera om det är möjligt, och hur man i så fall skulle kunna gå tillväga, att närma sig den skrivna dikten genom att initialt introducera låttexter i lyrikundervisningen under grundskolans senare år. En fråga som bör föregå den diskussionen är dock hur lyrikundervisning över huvud taget ska introduceras i skolan, då en utbredd inställning bland såväl lärare som elever är att lyrik är något svårt och att lärarna inte anser sig kunna tillräckligt mycket om ämnet för att våga undervisa om det. Denna fråga har dock Lars Wolf vridit och vänt på i sina, tidigare nämnda, böcker *Till dig en blå tussilago* och ... *och en fräck förgätmigej*. Wolf har genomfört en enkätundersökning bland lärare som bland annat visar en motsägelsefull bild av lyrikundervisningen: majoriteten lärare finner lyrikundervisningen viktig, men låter den ändå få lite utrymme i undervisningen.⁵⁶ En del av problematiken bottenar givetvis i de, ur ett lyrikundervisningsperspektiv, undermåliga läromedel svensklärare i åk 7-9 har att tillgå⁵⁷ men också i en osäkerhet hos många lärare, om hur man ska introducera ett ämne man inte själv känner sig riktigt bekant med. Min hypotes, att det är både möjligt och konstruktivt att använda låttexter i svenskundervisningen som en första introduktion till lyrikens värld, skulle således kunna underlätta, inte bara för elever utan även för lärare. Alla, vågar jag påstå, har någon gång lyssnat på en låttext och ett kvalificerat antagande är att de allra flesta – såväl vuxna som barn – dessutom anser låttexter vara mer lättbegripliga än skriven dikt. En låttext kan dock, som synes i analysen, innehålla lika många lyriska element som en skriven dikt och det finns således mycket att hämta i den om man vill föra en diskussion om lyrik i klassrummet. En spridning av en icke-hierarkisk tanke om låttexter som lika god lyrik som skriven dikt⁵⁸ skulle således kunna hjälpa till att avmystifiera lyrikundervisningen, både för lärare och elever.

4.1 Elevperspektiv

I *Lpo 94*, läroplanen för grundskolan, hittar vi under avsnittet ”Skolans uppdrag” följande beskrivning av skolans funktion:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga. [---] I

⁵⁶ Wolf 2003 s. 17.

⁵⁷ Ibid. s. 22-28.

⁵⁸ Med avseende på de språkutvecklingsrelaterade vinster eleverna gör genom att arbeta med lyrik. Om man syftar till att föra vidare kulturarvstanken, där målet är att eleverna ska bli bekanta med några av våra stora svenska poeter (som t.ex. Ferlin och Boye) är det naturligtvis svårare att likställa låttext och dikt.

skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. [...] Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper. De skall få pröva och utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar.⁵⁹

Det framgår således tydligt att varje elev har rätt till att få tillägna sig kunskap och utveckla sin egen språkliga förmåga på varierade sätt. Just den språkliga utvecklingen är något som återkommer i *Lpo 94*'s målformuleringar och att man bland annat proklamerar att skolan ska sträva efter att varje elev ”utvecklar ett rikt och nyanserat språk”⁶⁰ visar att språk och kommunikation ska inneha en central position i vårt utbildningssystem.

Linda Hall presenterar i *Poetry for Life* ett flertal punkter som motiverar arbete med lyrik i skolan, just för att hjälpa eleverna att sträva mot att utveckla det egna språket. Hon menar att lyrikundervisning har positiv, utvecklande påverkan på eleverna och sammanställer denna effekt i tolv punkter i sitt inledande kapitel. Hall menar till exempel att lyrikundervisning utvecklar elevernas förmåga att uttrycka sig muntligt, eftersom samtal i klassrummet ofta är en central del av lyrikarbetet. Hall poängterar också att elevernas litterära förståelse ökar genom arbete med lyrik och att mer komplexa förmågor, som att dra slutsatser utifrån en text, stimuleras genom att eleverna konfronteras med poesins sätt att använda språket på ett avsevärt annorlunda sätt än prosan. Hon utvecklar: ”[i]n fact, poetry rarely uses language in a scientific way, that is, for its strictly denotative value. Its use of language is figurative, or symbolic, relying on the connotation of words”.⁶¹ Detta användande av språket återfinns vi i låttexter som ju har avsevärt fler likheter med poesi än prosa. Om vårt mål med lyrikundervisningen är att uppnå de språkutvecklande vinster Hall (och även Wolf⁶²) belyser torde ett arbete med låttexter istället för skriven dikt vara lika givande för eleverna och, förhoppningsvis, ett mer lustfyllt och mindre ångestfyllt sätt att närma sig lyriken. Möjligen är eleverna rentav mer benägna att samtala kring låttexter de är bekanta med – och som de därmed har en mer avslappnad inställning till – än dikter de finner mystiska och svårtolkade.

4.2 Läsning och personlig utveckling

I Appleyards *Becoming a Reader* presenteras vi för en läsutvecklingsmodell som steg för steg lotsar oss igenom barnets och ungdomens läsutveckling, från de yngsta åldrarna upp till vuxen ålder. Den relevanta i det här sammanhanget är tonårsfasen (”adolescence”) där Appleyard

⁵⁹ Lpo 94, Skolverket (2006) s. 5ff.

⁶⁰ Ibid. s. 9.

⁶¹ Hall s. 7.

⁶² Wolf 2004 s. 28.

föreställer sig läsaren som en tänkare.⁶³ Som tidigare nämnts är identifikation en viktig faktor för tonåringens intryck av det han eller hon läser. Identifikationsbegreppet är dock inte helt oproblematiskt eftersom det inte på ett tillfredsställande sätt definierar vilken typ av identifikation det rör sig om; huruvida det handlar om att finna sig själv i en historias karaktärer eller om att finna en karaktär, eller sidor av en karaktär man själv skulle vilja vara som. Appleyard är medveten om denna begreppsproblematik och skriver att "[i]denfication may be a somewhat misleading term here because [...] there is often something unfinished about the identity the reader is claiming. Sometimes it is very clear that the identity is something wished for rather than something already shared".⁶⁴ Det är alltså ett rimligt antagande att tonåringen söker läsning om det som komma skall och att denna läsning förmodligen lockar mer eftersom den ger tonåringen, som ju befinner sig mitt i sitt identitetsskapande, en vink om vad som väntar – eller åtminstone vad som kan vänta.

Om vi för ett ögonblick återvänder till de texter som analyserats i detta arbete finner vi en markant, men ännu inte omnämnd skillnad: dikterna beskriver en yngre tonårings möjliga vardag medan låttexterna snarare skildrar en äldre tonårings, eller yngre vuxens erfarenheter. Medan Linnros och Adams-Ray skriver om hur det känns att gå vidare från ett trasigt (och i Adams-Rays fall destruktivt) förhållande skriver Cidden Andersson och Lindroth om hur det känns att inte bli uttagen till fotbollslaget och hur det känns att vara utsatt i skolan. De senare ligger kanske närmare den läsande tonåringens vardag och erfarenheter, men Linnros och Adams-Ray lockar med något tonåringen ofta sukter efter: en glimt av vuxenlivet. Ett krossat hjärta har många tonåringar också erfarit på ett eller annat vis och identifikationen i låttexterna byggs således på en blandning av något egenupplevt och nya, mer vuxna erfarenheter att erövra. Appleyard reflekterar i liknande banor:

One may wonder whether a reader who talks about identifying with a character may be implying a mixture of 'the me I am' and 'the me I'd like to be' and whether involvement does not operate on the promise of straightening this uncertainty out.⁶⁵

Utifrån dessa insikter om tonåringens (eftersträvansvärda) upplevelser i möte med litteraturen kan konstateras att ett arbete i klassrummet som inte utesluter vissa lyrikformer utan snarare innesluter flera olika varianter förmodligen vore oerhört konstruktivt. Det finns givetvis även dikter som skulle kunna appellera till en tonårings lust och längtan efter vuxenlivet, men då de presenteras i ett, i många tonåringars ögon, förlegat och oattraktivt format torde en låttext i

⁶³ Appleyard s. 94-120.

⁶⁴ Ibid. s. 104.

⁶⁵ Ibid. s. 105.

större utsträckning kunna trigga identifikationsmöjligheterna. Om ett intresse för lyriken, dess bilder och språk, föds hos den läsande tonåringen i mötet med lätttexten finns det en mängd olika vägar att gå vidare på därifrån, för att vidga perspektivet, introducera dikter och närma sig dessa med större tillförsikt än många elever gör idag.

4.3 Lärarens roll – en guide i lyrikdjungeln?

Den kanske största utmaningen en svensklärare står inför när lyriken ska tas in i klassrummet är att övervinna sin egen rädsla inför arbete med ämnet. Många lärare har en negativ erfarenhet av ämnet sedan sin egen skoltid, något Wolf också lyfter fram som en bidragande orsak till att många lärare undviker att arbeta med lyrik i skolan⁶⁶, och det kan troligen upplevas som väldigt svårt att ta sig an ett ämne man själv känner sig osäker på. I synnerhet då det är ett ämne eleverna är negativt inställda till och som läraren ska försöka presentera på ett inspirerande och kreativt sätt.

Som tidigare nämnts skulle ett arbete med lätttexter kunna avmystifiera lyriken och göra eleverna mer förtrogna med ämnet innan de lotsas vidare mot våra mer kanoniska diktare, som Ferlin, Boye och Fröding. För att ett sådant arbete ska lyckas krävs dock att läraren vågar ta sig an lyriken, inte bara som ett obekant ämne utan också genom att närma sig den genom ett, för läraren, ytterligare obekant område: musik som eleverna lyssnar på. När jag genomförde enkäten inför detta arbete besökte jag flera högstadielklasser och majoriteten av de lärare jag kom i kontakt med under mina skolbesök hade varken hört talas om Oskar Linnros eller Daniel Adams-Ray. Lars Winnerbäck var de dock bekanta med, men honom hade ju å andra sidan majoriteten av eleverna inte hört. Det existerar således en klyfta mellan vuxnas och ungdomars musikstilar och -vanor och denna måste läraren som vill arbeta med lyrik vilja och våga överbrygga. Det är min starka övertygelse att det är viktigt att våga sänka garden, erkänna sig okunnig på ett område och låta eleverna vara de som kan och vet. Denna situation är ovanlig i skolan – oftast är det ju, naturligtvis, läraren som sitter inne med kunskap och svar – men just av den anledningen skulle den förmodligen vara konstruktiv i ett undervisningssammanhang. Att vända upp och ner på den rådande maktordningen i ett klassrum torde resultera i, för eleverna, mer inspirerande undervisning. Om de får möjlighet att välja arbetsmaterial som de tycker om och är bekanta med och dessutom får arbeta med ett ämne de sällan får tillfälle att diskutera i svenskklassrummet – musik – finns det stor potential för att nå ett lyckat resultat.

⁶⁶ Wolf 2004 s. 41.

I *Kursplanen för svenska i grundskolan* finner vi formuleringar som understryker vikten av att eleverna får möjlighet att utveckla sin fantasi och sin förmåga att på olika sätt tillägna sig kunskap. Skolan skall också, i svenskundervisningen, sträva mot att eleven:

- utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan, [---]
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär, [---]
- förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper.⁶⁷

Som svensklärare har vi således i uppdrag att utforma en undervisning som strävar mot (bland annat) dessa målformuleringar. Lyrikundervisning har, som tidigare konstaterats, många språkutvecklande vinster och anses vara stimulerande för elevernas fantasi. Att låta eleverna, genom att arbeta med låttexter, hitta sin egen väg in i detta viktiga ämne lägger en grund för diskussion och reflektion kring hur den egna inlärningen går till, vad som påverkar hur och vad man lär sig.

⁶⁷ Skolverket, *Kursplan i svenska för grundskolan* (2000).

5. Slutord

Mitt syfte med detta arbete var att undersöka på vilket sätt likheter och skillnader mellan dikt och låttext tar sig uttryck i text, samt hur man skulle kunna arbeta med dessa två lyrikformer i svenskundervisningen (med huvudsakligt fokus på grundskolans senare år). För att utröna vad som förenar respektive skiljer dikt och låttext åt har jag genomfört en exemplifierande analys av två dikter och två låttexter. För att få en så balanserad och rättvisande analys som möjligt har jag använt samma verktyg för såväl dikt som låttext, trots att modellen jag utgått ifrån egentligen utformats för *dikt*analys. Resultatet visade dock snart att modellen fungerade väl att applicera även på låttext, vilket i stor utsträckning beror på att det finns många likheter mellan de två lyrikformerna; något som analysresultatet också belyser.⁶⁸

Då mitt arbete är interdisciplinärt har en viktig fråga att diskutera varit hur dikt och låttext skulle kunna användas i ett undervisningssammanhang. Analysen av dikterna och låttexterna visade, som tidigare antytts, på fler likheter än skillnader mellan de två lyrikformerna och min slutsats är således att de är så gott som likvärdiga som arbetsmaterial i en tänkt lyrikundervisning. Det finns dock en viktig aspekt att ta hänsyn till innan en sådan slutsats dras: vad som är syftet med lyrikundervisningen. Om målet är att sträva mot de språkutvecklande vinster som en bekantskap med lyrikens värld, enligt flera forskare, innebär⁶⁹ finns det få argument mot att inte arbeta med låttext istället för dikt. Om syftet istället är att föra vårt kulturarv vidare finns det naturligtvis en viktig poäng i att arbeta med just dikter, som är en betydligt större del i vårt kulturarv än låttexter (som generellt sett har en kortare livstid i vårt kollektiva kulturarv). Det finns dock egentligen ingen anledning till att det ena behöver utesluta det andra. Det kan finnas en poäng i att introducera eleverna för lyrik genom låttexter, för att avmystifiera ämnet. När man därifrån tar steget mot dikter ökar chansen att eleverna kan närma sig dessa med större tillförsikt.

Som analysen visar finns det mycket att upptäcka och analysera i såväl dikt som låttext, vilket ytterligare motiverar ett arbete med båda lyrikformerna i skolan. Vi finner underlag för diskussioner kring texternas uppbyggnad (assonanser, överklivning, anaforer etc.) i alla texter och de ikoniska betydelseerna och betydelseätheten bjuder i samtliga fall in till tolkning och, därigenom, givande samtal kring de olika texterna. För eleverna kan det dock upplevas mer

⁶⁸ Det finns, i detta sammanhang, en viktig reservation att göra: de resultat som presenterats har grundats på en analys av *två* dikter och *två* låttexter. Det är således omöjligt att dra några generella slutsatser kring hur dikt och låttext förhåller sig till varandra (för att uppnå ett resultat som är möjligt att generalisera utifrån skulle ytterligare – minst – 98 texter av vardera lyrikformen behövt analyseras och nagelfaras; något detta arbete dessvärre inte lämnade utrymme för). Det resultat som här presenteras visar dock på *möjligheter*, både vad gäller likheter och skillnader mellan dikt och låttext samt hur dessa lyrikformer skulle kunna samverka i en svenskundervisning.

⁶⁹ Se avsnitt 2.4.2.

avslappnat att, initialt, få diskutera låttexter de själva är bekanta med, än dikter de aldrig tidigare stött på. Det kan också vara lättare för tonårseleven att identifiera sig med ett diktjag som i en låttext berättar om livet som yngre vuxen, än vad det är för samme läsare att identifiera sig med ett diktjag i en dikt som beskriver en tillvaro läsaren själv lever i. Appleyard menar att identifikation i litteratur, för tonårsläsaren, handlar om en blandning av vad man är och vad man vill bli⁷⁰ och det kan således vara mer lockande att identifiera sig med en karaktär – ett diktjag – som förefaller äldre och mer erfaren än en själv. Förmodligen finns det även dikter som är skrivna utifrån en yngre vuxens perspektiv och erfarenheter, men de dikter som tonårsläsaren stöter på i sina läromedel är ofta skrivna om tonåringar, för tonåringar. Säkerligen en god tanke som dessvärre tycks stanna vid just en tanke, eftersom undersökningar visar en bild av tonåringen som allt annat än en lyrikslukare. Min förhoppning och övertygelse är att ett annat sätt att närma sig lyriken – till exempel genom låttexter – skulle ändra dessa dystra undersökningsresultat.

Också läraren kan känna sig mer bekväm i låttexter, då dessa inte är lika förknippade med särskilda analysmetoder på samma sätt som dikter. Wolf diskuterar många lärares negativa inställning till lyrik och menar att den bland annat bottnar i att många lärare under sin egen skoltid fick ”lära sig att dikter var något man främst skulle analysera efter konstens alla regler, ibland efter bestämda analysmallar, och att det alltid var läraren som visste vad en dikt egentligen handlade om”.⁷¹ Det ligger alltså två utmaningar framför den lärare som, genom låttexter, vill introducera lyrik i klassrummet: dels att våga ta sig an ämnet och dels att våga vara den som inte sitter inne med alla svaren.

Slutligen kan konstateras att det finns tillräckligt många likheter mellan dikt och låttext för att det ska vara såväl möjligt som motiverat att närma sig den, i många tonårsläsares ögon, svåra dikten genom den, för samma läsare, mer lättsamma låttextern. De skillnader som finns mellan de två lyrikformerna behöver inte heller utgöra ett hinder i undervisningen utan kan snarare berika och utveckla diskussionen kring lyrikens form och funktion. För den oinvigde kan lyrikdjungelns sammanslingrade flätverk av ord te sig ogenomtränglig. Den som inte vänder redan innan första steget är taget börjar desperat leta efter rätt verktyg för att ta sig framåt. För att uppleva stämningen i denna djungel, upptäcka dess färgsprakande språk och höra nya ljud och klanger krävs dock varken karta eller kompass i form av analysmodeller och rätta svar – bara en guide som kan hjälpa till att visa vilka vägar som är bäst att gå.

⁷⁰ Appleyard s. 105.

⁷¹ Wolf 2004 s. 41.

Litteraturförteckning

Tryckta källor

Alvåker, Lena & Boglind, Ann, *Magasinet Texter 1* (Malmö, 2005)

Appleyard, Joseph A., *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood* (New York, 1991)

Englund, Peter. Inledning, *Peter LeMarc Hittegods. Fångade sånger och stulna ögonblick 1985-1992* (1992). Fonogram. Varunummer MNWCD 229

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena, *Metodpraktikan Konten att studera samhälle, individ och marknad* (3. uppl., Stockholm, 2007)

Hall, Linda, *Poetry for Life. A Practical Guide to Teaching Poetry in the Primary School* (London, 1989)

Janss, Christian, Melberg, Arne & Refsum, Christian, *Lyrikens liv* (Göteborg, 2004)

Lilja, Eva, *Svensk verslära* (Stockholm, 2008)

Poe, Edgar Allan, *The Fall of the House of Usher and other Writings* (London, 1986)

Wolf, Lars, ... *och en fräck förgätmigej* (Lund, 2003)

Wolf, Lars, *Till dig en blå tussilago* (2. uppl., Lund, 2004)

Otryckta källor

Digilistan, Sveriges Radio

<http://sverigesradio.se/p3/topplistor/hitlistan/index.asp?getListW=52&getListY=2009&showyear=2009&listID=3>, 14.11.2010

<http://sverigesradio.se/p3/topplistor/hitlistan/index.asp?getListW=45&getListY=2010&showyear=2010&listID=3>, 14.11.2010

Skolverket, *Kursplan i svenska för grundskolan* (2000)

<http://www.skolverket.se>, 05.01.2011

Sverigetopplistan

<http://www.sverigetopplistan.se/netdata/ghl002.mbr/print?platform=Win32&browser=MSIE&liid=41&dfom=20100002&newi=2>, 14.11.2010

<http://www.sverigetopplistan.se/netdata/ghl002.mbr/print?platform=Win32&browser=MSIE&liid=41&dfom=20100045&newi=2>, 14.11.2010

Jag är: Tjej Kille

1. Har du hört *Från och med Du* med Oskar Linnros?

Ja Nej

Om du svarade **ja** på fråga ett, fortsätt på fråga **två**.

Om du svarade **nej** på fråga ett, vänligen fortsätt på fråga **fyra**.

2. Vad tycker du om låten *Från och med Du*?

Skala 1-5, där 1 står för väldigt dålig och 5 för väldigt bra.

1 2 3 4 5

3. Vad är det som gör *Från och med Du* bra eller dålig?

4. Har du hört *Jag får liksom ingen ordning* med Lars Winnerbäck?

Ja Nej

Om du svarade **ja** på fråga fyra, fortsätt på fråga **fem**.

Om du svarade **nej** på fråga fyra, vänligen fortsätt på fråga **sju** (se baksidan).

5. Vad tycker du om låten *Jag får liksom ingen ordning*?

Skala 1-5, där 1 står för väldigt dålig och 5 för väldigt bra.

1 2 3 4 5

6. Vad är det som gör *Jag får liksom ingen ordning* bra eller dålig?

7. Har du hört *Gubben i lådan* med Daniel Adams-Ray?

- Ja Nej

Om du svarade **ja** på fråga sju, fortsätt på fråga **åtta**.

Om du svarade **nej** på fråga sju, vänligen fortsätt på fråga **tio**.

8. Vad tycker du om låten *Gubben i lådan*?

Skala 1-5, där 1 står för väldigt dålig och 5 för väldigt bra.

- 1 2 3 4 5

9. Vad är det som gör *Gubben i lådan* bra eller dålig?

10. Nu vill jag att du tänker på musik i allmänhet.

Vad är det, i första hand, som gör att du tycker om en viss artist eller en viss låt?

Sätt **max två** kryss!

- Musiken Texten Artistens röst
- Mina kompisar lyssnar på den Den spelas mycket på radio

11. Brukar du lyssna på texten i låtar?

- Ja**, både svenska och engelska texter **Ja**, svenska texter
- Ja**, engelska texter **Nej**

Tusen tack för ditt svar!

Sammanställning av resultat från samtliga killars enkätsvar

I denna sammanställning har jag valt att utesluta frågorna 3, 6 och 9, då dessa är frågor med kommenterande, fria svar som är svåra att sammanställa.

Jag är: Kille **58 st.**

1. Har du hört *Från och med Du* med Oskar Linnros?

Ja **30 st.** Nej **28 st.**

52 % av de tillfrågade hade hört *Från och med Du* med Oskar Linnros.

2. Vad tycker du om låten *Från och med Du*?

Skala 1-5, där 1 står för väldigt dålig och 5 för väldigt bra.

1 2 3 4 5

50 % av de tillfrågade markerade 1-2.

30 % av de tillfrågade markerade 4-5.

20 % av de tillfrågade markerade 3.

4. Har du hört *Jag får liksom ingen ordning* med Lars Winnerbäck?

Ja **4 st.** Nej **54 st.**

93 % av de tillfrågade hade inte hört *Jag får liksom ingen ordning* med Lars Winnerbäck.

5. Vad tycker du om låten *Jag får liksom ingen ordning*?

Skala 1-5, där 1 står för väldigt dålig och 5 för väldigt bra.

1 2 3 4 5

50 % av de tillfrågade markerade 1-2.

50 % av de tillfrågade markerade 3.

7. Har du hört *Gubben i lådan* med Daniel Adams-Ray?

Ja **39 st.** Nej **18 st.** **Bortfall: 1 pers.**

68 % av de tillfrågade hade hört *Gubben i lådan* med Daniel Adams-Ray.

8. Vad tycker du om låten *Gubben i lådan*?

Skala 1-5, där 1 står för väldigt dålig och 5 för väldigt bra.

1 2 3 4 5

49 % av de tillfrågade markerade 4-5.

28 % av de tillfrågade markerade 3.

23 % av de tillfrågade markerade 1-2.

För nedanstående frågor (10 + 11) har jag valt att göra en lättöverskådlig sammanställning i form av en rangordning baserad på de svar eleverna gav i sina enkäter. Det alternativ som fått flest svar i respektive fråga hamnar således på första plats och de övriga redovisas sedan i fallande ordning.

10. Nu vill jag att du tänker på musik i allmänhet.

Vad är det, i första hand, som gör att du tycker om en viss artist eller en viss låt?

Sätt **max två** kryss!

Musiken Texten Artistens röst
 Mina kompisar lyssnar på den Den spelas mycket på radio

1. Musiken.

2. Texten och artistens röst. (Dessa alternativ fick lika många röster)

3. Den spelas mycket på radio.

4. Mina kompisar lyssnar på den.

11. Brukar du lyssna på texten i låtar?

Bortfall: 3 pers.

Ja, både svenska och engelska texter **Ja**, svenska texter
 Ja, engelska texter **Nej**

Antal svar för respektive alternativ anges inom parentes.

1. Ja, både svenska och engelska texter. (34)

2. Ja, engelska texter. (11)

3. Nej. (7)

4. Ja, svenska texter. (3)

87 % lyssnar på texten i låtar.

62 % lyssnar på texten både i svenska och engelska låtar.

13 % lyssnar inte på texten i låtar.

Sammanställning av resultat från samtliga tjejers enkätsvar

I denna sammanställning har jag valt att utesluta frågorna 3, 6 och 9, då dessa är frågor med kommenterande, fria svar som är svåra att sammanställa.

Jag är: Tjej **47 st.**

1. Har du hört *Från och med Du* med Oskar Linnros?

Ja **31 st.** Nej **16 st.**

66 % av de tillfrågade hade hört *Från och med Du* med Oskar Linnros.

2. Vad tycker du om låten *Från och med Du*?

Skala 1-5, där 1 står för väldigt dålig och 5 för väldigt bra.

1 2 3 4 5

58 % av de tillfrågade markerade 4-5.

23 % av de tillfrågade markerade 3.

19 % av de tillfrågade markerade 1-2.

4. Har du hört *Jag får liksom ingen ordning* med Lars Winnerbäck?

Ja **5 st.** Nej **42 st.**

89 % av de tillfrågade hade inte hört *Jag får liksom ingen ordning* med Lars Winnerbäck.

5. Vad tycker du om låten *Jag får liksom ingen ordning*?

Skala 1-5, där 1 står för väldigt dålig och 5 för väldigt bra.

1 2 3 4 5

80 % av de tillfrågade markerade 3-4.

20 % av de tillfrågade markerade 2.

7. Har du hört *Gubben i lådan* med Daniel Adams-Ray?

Ja **41 st.** Nej **6 st.**

87 % av de tillfrågade hade hört *Gubben i lådan* med Daniel Adams-Ray.

8. Vad tycker du om låten *Gubben i lådan*?

Skala 1-5, där 1 står för väldigt dålig och 5 för väldigt bra.

1 2 3 4 5

54 % av de tillfrågade markerade 4-5.

24 % av de tillfrågade markerade 3.

22 % av de tillfrågade markerade 1-2.

För nedanstående frågor (10 + 11) har jag valt att göra en lättöverskådlig sammanställning i form av en rangordning baserad på de svar eleverna gav i sina enkäter. Det alternativ som fått flest svar i respektive fråga hamnar således på första plats och de övriga redovisas sedan i fallande ordning.

10. Nu vill jag att du tänker på musik i allmänhet.

Vad är det, i första hand, som gör att du tycker om en viss artist eller en viss låt?

Sätt **max två** kryss!

Musiken Texten Artistens röst

Mina kompisar lyssnar på den Den spelas mycket på radio

1. Musiken.

2. Artistens röst.

3. Texten.

4. Den spelas mycket på radio.

5. Mina kompisar lyssnar på den.

11. Brukar du lyssna på texten i låtar?

Ja, både svenska och engelska texter **Ja**, svenska texter

Ja, engelska texter **Nej**

Antal svar för respektive alternativ anges inom parentes.

1. Ja, både svenska och engelska texter. (40)

2. Ja, engelska texter. (5)

3. Nej. (1) / Ja, svenska texter. (1)

98 % lyssnar på texten i låtar.

85 % lyssnar på texten både i svenska och engelska låtar.

2 % lyssnar inte på texten i låtar.