



INSTITUTIONEN FÖR LITTERATUR,  
IDÉHISTORIA OCH RELIGION

## **”Hej Håkan!”**

- en receptionsanalys av gymnasieelevers användning av litterära begrepp i  
en låttextanalys

## **”Hej Håkan!”**

- a reception analysis of upper secondary school students use of literary  
terms in rock lyric analysis

Elin Sundin

Termin: HT 2018

Kurs: LV1310, Interdisciplinär uppsats, 15 hp

Nivå: Kandidat

Handledare: Carina Agnesdotter

## **Abstract**

Teacher's Degree Project in Comparative Literature

Title: "Hej Håkan! - a reception analysis of upper secondary school students use of literary terms in rock lyric analysis.

Author: Elin Sundin

Year: Fall 2018

Department: Department of Literature, history of ideas and religion

Supervisor: Carina Agnesdotter

Examiner: Jenny Bergenmar

Keywords: Literary reception, lyric analysis, repertoire, literary transfer competence, literary terms, upper secondary school

This paper examines the use of literary terminology in upper secondary school. The study consists of 13 students letters written to Håkan Hellström where they analyze the rock lyrics of his song "Din tid kommer". The lyrics chosen contain a variety of metaphors, symbols, themes and messages. The purpose is to examine both the correct and incorrect terms used by the students, to examine their strategies in lack of literary terminology and to examine how the lyric genre affects the students analysis. The method used is qualitative research.

To conduct the analysis, both reception theory and terms from music sociology is applied. The main theory is based on Kathleen McCormick's use of repertoires and Örjan Torells literary transfer competence. The analysis also uses Simon Friths term "authenticity" and Ulf Lindbergs term "fonotext". Results of Maritha Johanssons comparative study of french and swedish students use of literary terms to describe fiction is also important for this study, due to the fact that it has inspired the method used to analyze the material.

The results show that the students use of literary terms are lacking and that they use pseudoterms, form questions and use an every-day-vocabulary instead of literary terms. It also shows hos students tend to build their analysis from a subjective point of view instead of having an objective, analytical standpoint. Both the rock lyric genre and the letter genre affects the students ability to focus on the analytical part of the task. Their subjective point of view and the fact that they assume that the narrator is the author himself, result in literary transfer blocking, which makes it difficult to practice literary analysis and therefore difficult to meet the requirements of the curriculum.

## Innehållsförteckning

Inledning .....	2
Syfte och frågeställningar .....	3
Teori.....	3
Receptionsteori .....	3
Domänbegreppet .....	5
Begrepp kopplade till låttexter .....	6
Tidigare forskning.....	7
Läsforskning om lyrik.....	7
Läsforskning om litterär begreppsförståelse .....	8
Metod och material .....	10
Val av låttext .....	10
Förberedande undervisning .....	10
Uppgift och instruktioner .....	11
Genomläsning av "Din tid kommer" .....	11
Analysmetod av empiri.....	14
Etiska överväganden.....	14
Resultatredovisning .....	16
Litterära begrepp och pseudobegrepp.....	16
Frågor och citat.....	20
Personlig och omvärldsrelaterad tolkning.....	21
Värdering av musik, text och känsla .....	22
Den lyriska rösten .....	23
Avslutande diskussion .....	25
Vidare forskning .....	28
Bilaga 1 .....	29
Bilaga 2 .....	31
Bilaga 3 .....	33
Referenser .....	34

## Inledning

I denna undersökning kommer elevers reception av låttexten till Håkan Hellströms ”Din tid kommer” (2016) analyseras. Utgångspunkten är receptionsteoretisk och fokus ligger på att studera elevernas användning av litterära begrepp samt att reda ut hur deras reception påverkas av låttexten som genre.

I gymnasieskolans kursplan för Svenska 3 förutsätts eleven vara en analytisk läsare som med kunskaper inom litteraturvetenskapliga begrepp, stilmedel och berättarteknik kan tillgodogöra sig olika typer av litteratur. Eleven ska kunna genomföra fördjupade analyser av litterära teman, genrer och författarskap (Skolverket 2011). Ett godkänt betyg delas ut till den elev som kan identifiera och använda både litteraturvetenskapliga och retoriska begrepp *med viss säkerhet*, där tolkningen stöds *genom belägg från texterna*. För ett högre betyg krävs *utförlig textnära analys med väl valda belägg* och det högsta betyget, A, kräver *fördjupad, utförlig, träffsäker och nyanserad textnära litterär analys med väl valda belägg från texterna* (Skolverket 2011). Med tanke på att forskning visar att elevers litterära begreppsförståelse är låg, samtidigt som kursplanen för Svenska 3 ställer dessa krav har jag intresserat mig för vilka typer av texter som kan gynna denna inläring. Min erfarenhet som lärarstudent och lärarvikarie är att låttexter ofta nämns tillsammans med lyrik i undervisningssammanhang. Min uppfattning är att låttexter framställs som en ”enklare” lyrik, något som ska tilltala eleverna och agera ögonöppnare inför den fortsatta lyrikundervisningen.

Målet med denna studie är att skapa en djupare förståelse för de möjligheter och svårigheter användandet av låttexter i svenskundervisningen kan leda till. Elevers användning av litterära begrepp, strategier vid avsaknad av litterär begreppsapparat samt konsekvenser av låttexten som genre kommer att beröras i arbetet.

Utöver syfte och problemformulering består undersökningen av fem huvuddelar. Den första är teoriavsnittet, som lägger fram undersökningens teoretiska utgångspunkter och presenterar relevanta begrepp. Därefter introduceras tidigare forskning inom lyrik, litterär begreppsförståelse och musikvetenskap. Metodavsnittet, som följer, beskriver empirin och undersökningens tillvägagångssätt. I den fjärde delen presenteras undersökningens resultat under fem teman. Undersökningens avslutas med en diskussion där resultat, metod och didaktik integreras med tidigare forskning och teori.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att genom en kvalitativ studie undersöka vilka litterära begrepp elever använder i sina analyser av en svensk låttext. Undersökningens mål är att bredda förståelsen för litterär begreppsanvändning i gymnasieskolans svenskämne samt undersöka om genren låttext är lämplig att använda inom lyrikanalys på gymnasiet. För att uppfylla syftet är följande frågeställningar centrala för undersökningen:

- Vilka litterära begrepp använder eleverna i sina analyser av låttexten?
- Hur använder eleverna de litterära begreppen?
- Hur uttrycker sig eleverna när deras litterära begreppsapparat är otillräcklig?
- Hur påverkas elevernas analyser av låttexten som genre?

## Teori

Genom att analysera elevtexterna ur ett receptionsteoretiskt perspektiv tar undersökningen avstamp i elevernas tolkningar och den mening som framkommer först när läsare och låttext möts. I följande avsnitt presenteras undersökningens primära teori och de receptionsteoretiska begrepp som kommer att användas i analysen av empirin. Därutöver presenteras ett antal begrepp kopplade till musikteori, vilka även de kommer till användning i resultatavsnittet.

## Receptionsteori

Receptionsforskning är ett område inom litteraturvetenskap som undersöker hur en text tas emot av läsaren. Utgångspunkten är att en text kräver en läsare för att en läsning ska äga rum. Det innebär att varje läsning är unik och präglas av vem som läser och den personens förutsättningar för att förstå texten.

En föregångare inom receptionsforskningen är Louise Rosenblatt, som redan på 30-talet lyfte fram läsarens roll i meningsskapandet av en text. Hon menar att läsning är något *transaktionellt*, en interaktion mellan text och läsare (Rosenblatt 2002:37). I de transaktioner som läsningen utgör, uppstår olika typer av läsarter. Hon pratar om *effe rent läsning* som icke-emotionell med syfte att finna information. Den *estetiska läsningen* däremot, innebär ett känslomässigt engagemang från läsaren, där texten upplevs snarare än tolkas bokstavligt (2002:41).

Wolfgang Iser är en annan företrädare för det läsarorienterade perspektivet. Han benämner förhållandet mellan text och läsare som *interaktionellt*. Enligt Iser har en text en *appellstruktur*

där tolkningsmöjligheter uppstår i textens *tomrum*. Den lästa textens struktur ger samma förutsättningar till alla läsare. Det är sedan läsarens egna erfarenheter och kunskaper som skapar förståelse när de fyller tomrummen, vilket gör varje läsning unik (Iser 1978:196).

*Repertoarer* är ett begrepp som används i Kathleen McCormicks forskning och syftar till läsarens respektive textens inneboende egenskaper (McCormick 1994). Hon framhåller att både text och läsare besitter en *litterär* respektive en *allmän repertoar*. Läsarens allmänna repertoar utgörs av förförståelse och erfarenheter som tas med in i texten via läsningen. Läsarens litterära repertoar är hans samlade kunskaper om litteratur och läst skönlitteratur. Det hon kallar allmän repertoar, läsarens värderingar och åsikter, påverkas av rådande samhällsnormer och avgör vad läsaren ifrågasätter eller lägger märke till i läsningen (McCormick 1994:76-80). Textens litterära repertoar består av både handling, språk och stil medan den allmänna repertoaren är de idéer och värderingar den står för (McCormick 1994:71). I likhet med de receptionsforskare som nämnts menar McCormick att läsningen är interaktiv och att en förutsättning för att en meningsfull läsning ska äga rum, är att repertoarerna befinner sig inom varandras räckhåll. McCormick understryker att skolan har en viktig uppgift när det kommer till att bredda och utveckla elevers repertoarer och därmed möjligheter att ta till sig olika typer av texter, samt att lära sig anlägga kritiska perspektiv på dem. I denna undersökning definieras läsning som interaktiv och McCormicks repertoarbegrepp kommer att appliceras på empirin för att teoretisera de iakttagelser både de iakttagelser som visar en litterär förståelse hos eleven och de som visar att eleven inte förstått texten.

Vidare används Örjan Torells (2002) begrepp *literary transferkompetens* och *literary performancekompetens* för att beskriva elevernas förhållningssätt till det analytiska kontra det personliga perspektiv en text kan tolkas ur. Torells forskning visar att ryska studenter behärskade och tillämpade litterära begrepp medan svenska och finska studenters analyser helt saknade litterär begreppsapparat (Torell et.al. 2002:131). De svenska studenterna i undersökningen uppvisade däremot en hög literary transferkompetens, vilket innebär förmågan att utgå ifrån egna erfarenheter och att knyta an till texten på ett personligt och känslomässigt plan. Enligt Torell kan en övervikt av någon av de två kompetenserna leda till blockeringar. En *literary performanceblockering* innebär att läsaren enbart fokuserar på systematisk analys och textens form, medan en *literary transferblockering* innebär att läsaren lägger sitt fokus på hur texten förhåller sig till den egna personen istället för att låta en dialog mellan text och läsare skapas (Torell et.al. 2002:85-86). För läsare med literary transferblockering kan gränsen mellan fiktion och verklighet bli otydlig. I denna undersökning används Torells begrepp, enligt

definitioner ovan, för att beskriva och förstå elevernas vad som ligger bakom både användning och utebliven användning av litterära begrepp, samt hur elevernas analyser påverkas av låttexten som genre.

För att ytterligare analysera begreppsanvändningen används Lev S. Vygotskijs term *pseudobegrepp*, som av Maritha Johansson beskrivs som en användning av begreppet utan att ha förståelse för dess innebörd (Vygotskij 1997, se Johansson 2015:190).

## Domänbegreppet

Jag har valt att använda begreppet *domän* för att kategorisera elevernas iakttagelser och analyser i materialet. Domänbegreppet definieras som likvärdiga kategorier för indelning av elevtexterna baserat på huvudsakligt innehåll. Min användning av begreppet är inspirerad av Maritha Johanssons metod för gruppering av elevkommentarer till en narrativ text (Johansson 2015). Hon har i sin tur lånat begreppet från Macken-Horariks forskning (1998, se Johansson 2015:91), men modifierat det för att passa hennes forskning.

Den första domänen Johansson definierar består av *innehållsrelaterade* kommentarer, sådana med neutrala referat av handlingen och med textnära formuleringar. Den andra domänen består av *utomtextuella* kommentarer, där fokus ligger utanför den litterära texten, med kopplingar till egna erfarenheter eller till omvärlden. Den sista domänen är *litterära* kommentarer. De beskrivs som kommentarer med distans till läsoplevelsen, till exempel identifikation av stilistiska drag i texten (Johansson 2015:94).

Att använda Johanssons domäner rakt av hade inte varit fruktbart då min studie inte kretsar kring en prosatext. Modifieringar som varit nödvändiga i utvecklingen av egna domäner var att stryka den innehållsrelaterade domänen, då den inte är applicerbar på analyser av låttexter på samma sätt som texter med narrativ och karaktärer. Den utomtextuella domänen används men har delats upp i en *jagrelaterad* och en *omvärldsrelaterad domän*. I den jagrelaterade domänen finns elevtexter som associerar låttexten till egna erfarenheter och känslor. Den omvärldsrelaterade domänen består av texter som associerar till företeelser utanför texten med generella formuleringar som kan syfta till andra än eleven själv. Behovet av en *författarrelaterad domän* uppstod tidigt i analysarbetet, då ett stort antal elevtexter uppvisade en tolkning av att låttexten var självbiografisk. Domänen innehåller kommentarer om och till författaren. Den litterära domänen har behållits intakt med elevtexter som främst kommenterar litterära begrepp och stilistiska drag.

Då flera av texterna innehåller kommentarer som går att placera i fler domäner än den texten huvudsakligen tillhör, behövdes ytterligare steg tas i analysen för att undersöka

mönster kopplade till hur eleverna använder sig av litterära begrepp. Detta ledde till en domänöverskridande tematisering, som beskrivs under ”Analysmetod för elevtexter”.

## Begrepp kopplade till låttexter

Med syfte att bredda problematiseringen av elevers användning av litterära begrepp i analyser av låttext presenteras i avsnittet ett antal begrepp hämtade från musikteori, som kommer att appliceras på empirin.

Ulf Lindbergs (1995) avhandling *Rockens text* handlar om låttextens inverkar på förståelsen av en rocklåt. Han menar att det inte handlar om *rocklyrik* utan om *rocklåtar* och att det inte går att bortse från relationen mellan text och musik när rocklyrik analyseras. Lindberg använder sig av begreppet *fonotext* för att klargöra att det handlar om en ”artists vokala utsägelse av nedskrivna text” (Lindberg 1995:14), där frasering, tonläge och uttal bidrar till att skapa olika känslöstämningar och uppfattning av sångarens personlighet. Lindberg använder begreppet *autenticitet* för att beskriva en artists trovärdighet. Autenticitet handlar om att artisten är betrodd att vara en röst som representerar generationen eller samhället med äkthet. Uppfattningen om autenticiteten påverkas både av att artisten själv skrivit sina låtar och av hur artisten lyckas ”förmedla en image av trovärdighet” till publik och lyssnare (Lindberg 1995:121). Det handlar inte om en äkta trovärdighet, utan en konstruerad, som uppstår i lyssnarens avkodning av samspelet mellan artist, låttext och musik. Lindberg menar att musik har en stark påverkan på lyssnarens känsloliv och att en lyssnarens bedömning av autenticiteten därför kan handla om huruvida känslan av att ha blivit ”förstådd” infunnit sig eller inte (Lindberg 1995:123).

Ulf Olsson (2014) använder autenticitetsbegreppet i sin analys av Joni Mitchells ”Clouds” där tre versioner av låten analyseras ur ett självbiografiskt perspektiv. Olsson intresserar sig för låttextens diktjag och undersöker den konstruerade trovärdigheten, autenticiteten, i förhållande till det självbiografiska när författaren själv framför verket. Den slutsats Olsson drar är att det självbiografiska inslaget i låttexten ingår i uttrycksformen, men att diktjaget i en låttext är föränderligt och att ”jaget och duet är öppna positioner” (Olsson 2014:343). Han ger där Lindberg medhåll i att låttextens alla pronomen, inte bara diktjaget, är mer öppna än i lyriken och låter sig ikläs av såväl andra artister som lyssnaren själv (Lindberg 1995:64). Denna öppna identitet berörs även av Hillevi Ganetz i *Hennes röster*, där tre kvinnliga låttextförfattares verk analyseras (Ganetz 1997). Hon ger Lindberg (1995) medhåll i den stora förekomsten av oidentifierade ”jag” och ”du” i låttexter, som kan appliceras på både lyssnare, författare och hela publikmassor. Ganetz vill dock nyansera diskussionen genom att förtydliga att det finns stora variationer i direkt och allmänt tilltal både inom skönlitteratur och inom



låttexter (Ganetz 1997:76). Både Lindberg (1995) och Ganetz (1997) har hämtat autenticitetsbegreppet från Simon Firth (1996), brittisk forskare inom musiksociologi, som menar att "[l]yssnare vanligtvis ser rösten som personen, ungefär på samma sätt som läsare ofta ser berättaren som författaren" (Frith 1996, se Ganetz 1997:41).

Utifrån dessa rön är en slutsats att autenticiteten, fonotexten och det öppna jaget är viktiga parametrar att ta hänsyn till vid analys av rocklyrik (benämns fortsatt i undersökningen som låttext). Begreppen autenticitet och fonotext kommer att användas i föreliggande undersökning för att förklara hur elevtexterna ser på och påverkas av låttextens diktjag.

## Tidigare forskning

De två forskningsfält med anknytning till undersökningen är läsforskning om lyrik och läsforskning om litterär begreppsförståelse. Avsnittet syftar till att ge en inblick i fälten och dess, för denna undersökning, mest relevanta resultat.

## Läsforskning om lyrik

En tidig studie, inspirerad av receptionsforskning, är Gunnar Hanssons (1959) *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen* där litteraturstudenters lyriktolkningar stod i fokus. Av resultaten framgår det att "[d]et som saknas i diskussionen kring dikten och diktupplevelsen är främst en terminologi och teoretisk grundstomme" (Hansson 1959:50).

I *Till dig en blå tussilago*, beskriver Lars Wolf (1997) lyrikens roll i undervisningen ur ett historiskt perspektiv och argumenterar för användning av lyrik som en del i det skönlitterära och språkutvecklande skolarbetet. Wolf undersöker hur 205 elever i grundskolan värderar och motiverar vad de tycker bäst om i dikter. Wolf konstaterar att många elever saknar *värderingskriterier* och enbart lämnar enkla omdömen som "bra" eller "rolig". Wolf menar att elevernas stora svårigheter med att motivera omdömena kan kopplas till undervisningen. Wolf anser att lyrik behöver ytterligare forskningsinsatser men konstaterar att systematiskt arbete med lyrik i skolan hjälper elever att utveckla både ordförråd samt förmågan att värdera och motivera språk i allmänhet (1997:57).

Anna Sigvardssons (2016) håller med Wolf (1997) om att lyrikdidaktik är underbeforskat i Sverige. I artikeln *Teaching Poetry Reading in Secondary Education: Findings From a Systematic Literary Review* studerar hon det engelskspråkiga forskningsfältets resultat mellan 1990 och 2015. Sigvardsson pekar på hur en stor del av forskningen fortsatt influeras av Rosenblatts läsarorienterade teorier. Främst visar Sigvardsson hur lärare ofta tar avstamp i elevernas tolkningar, med varierande syn på hur stor roll läraren har i det tolkande arbetet.

Vidare diskuteras forskning om utveckling av lyrikundervisning och elevers tolkningsförmåga. Resultaten visar att elever generellt har svårigheter både att identifiera lyrik, använda korrekt terminologi och göra egna tolkningar. Forskningen visar att elevers individuella tolkningar och kopplingar till personliga erfarenheter är vanliga utgångspunkter i undervisningen.

Sigvardsson finner att en diskussion kring heterogeniteten hos elevgrupperna saknas. Om deras personliga erfarenheter och förutsättningar för tolkning inte är en del i analysen av elevernas tolkningar riskerar arbetet att bli godtyckligt. Några av studierna visade att pedagogiska strategier, som *think alouds* och *scaffolding* gynnade både begreppsanvändningen och uppskattningen av lyrik som genre hos eleverna (Peskin & Wells-Joplin 2012, Pike 2002, se Sigvardsson 2016). Sigvardsson ställer sig frågande till den läsar-respons-teori som dominerar lyrikundervisningen då det saknas kvantitativa forskningsstudier som utvärderar vilka kvaliteter eleverna utvecklar med utgångspunkten i eget tyckande. Hon diskuterar även lärarens roll och menar att fokus på elevernas personliga tolkningar placerar texten i sig i skymundan, vilket leder till att elever blir lämnade ensamma i både läsningen och lärandet (Sigvardsson 2016:11-13).

### Läsforskning om litterär begreppsförståelse

Maritha Johanssons (2015) avhandling *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* jämför elevtexter bestående av kommentarer till novellen *Bansheen*<sup>1</sup>. Utgångspunkten i studien är receptionsteoretisk och Johansson använder sig av Iser's båda begrepp appellstruktur och tomrum för att beskriva de förutsättningar som finns i texten och hur de är ett villkor för att läsaren ska kunna göra en tolkning av texten (Johansson 2015:12). Hon undersöker de litteraturvetenskapliga begreppens funktion i elevtexterna samt hur elever som inte behärskar begreppen hanterar de delar av texten som ställer krav på en *litteraturvetenskaplig begreppsapparat* (Johansson 2015:171). Hon kommer fram till att begreppsanvändningen är låg, och att elever som använder litterära begrepp inte nödvändigtvis uppvisar ökad förståelse av texten. Elevernas strategier vid avsaknad av korrekt terminologi tycks vara att leta upp litterära aspekter i novellen, men när de inte behärskar att förklara dem använder de egna erfarenheter för att fylla tomrummen, använder pseudobegrepp eller låter helt bli att ge förklara tolkningarna. En slutsats i Johanssons undersökning är att det inte krävs en litteraturvetenskaplig begreppsapparat för att göra det möjligt att diskutera och synliggöra litterära stilmedel (Johansson 2015:220). Jämfört

---

<sup>1</sup>Novell av Joyce Carol Oates, ingår i novellsamlingen *Vredens Änglar* (2005).

med de franska eleverna hade de svenska ett ”personligt förhållningssätt till den lästa texten”, vilket innebar att deras egna åsikter och tankar kring novellen dominerade kommentarerna (Johansson 2015:211). För att förklara detta används begreppet *mimetisk förståelse*, vilket innebär att läsaren låter den känslomässiga reaktionen styra läsningen och ”gör kopplingar till sitt eget liv och sin egen verklighet för att konstruera förståelse” (2015:142).

Bengt Sjöstedt (2013) har studerat begreppsanvändningen i danska respektive svenska elevers modersmålsundervisning och konstaterar att de svenska eleverna i högre grad förhåller sig till en vardaglig vokabulär än ett metaspråk. Utifrån undervisningsobservationer konstaterar Sjöstedt att metaspråket inte är en naturlig del i undervisningen och därför inte heller naturlig i texter producerade av eleverna (Sjöstedt 2013:88).

Dessa resultat liknar de Torell redogör för i en studie av ryska, finska och svenska studenters performancekompetens, det vill säga förmågan att använda sig av korrekt terminologi i litterära analyser (Torell et.al. 2002). Torell menar att en ”didaktisk medvetenhet” om skillnaden mellan fiktion och verklighet saknas i den svenska skolan. Jämfört med de ryska studenterna tenderar de svenska att förhålla sig till skönlitterära texter som sanningar, utan att distansera eller kritisera deras relation till verkligheten (Torell 2010:44).

Staffan Thorson studerade både lärarstudenters och studenter på fristående litteraturkursers användning av litterära begrepp i tolkning av skönlitteratur. Resultaten visar att lärarstudenterna använder färre litterära begrepp och i större utsträckning fokuserar på känslolntryck och textens effekt på läsaren (Thorson 2009:200). Studenter som läste fristående litteraturkurser visade upp en mer analytisk läsning och intresserade sig för användningen av stilfigurer i texten. I motsats till litteraturkursstudenternas läsning, som beskrevs som objektiv, kallas lärarstudenternas subjektiv (Thorson 2009:201).

## Metod och material

Följande avsnitt beskriver förutsättningarna för insamling av empirin samt val av låttext och de analysmetoder som använts i undersökningen.

Eleverna som deltog i undersökningen läste sista året på ett yrkesförberedande program på en gymnasieskola i Göteborgs stad. Under terminen för undersökningen var lektionstiden i Svenska 3 förlagd till ett pass på 140 minuter i veckan. Klassen bestod av sexton elever, samtliga med svenska som modersmål. Undersökningens empiri består av de tretton elevtexter som lämnades in i slutet av lyrikarbetet. Samtliga texter är skrivna på dator, granskade i urkund och sedan utskrivna i fysisk form. Längden på texterna varierar mellan en halv och en A4-sida. Då undersökningen baseras på elevernas texter återges dessa i sin ursprungliga form, med språkliga felaktigheter bevarade. Detta för att minska risken för att tolkningen av texterna ska påverkas. Empirin samlades in under läsåret 15/16 då jag undervisade klassen i Svenska 3.

### Val av låttext

Det första urvalskriteriet för att välja en låttext att analys inom ramen för svenskämnet var att låttexten var skriven på svenska. För det andra ville jag inte låta mina personliga preferenser avgöra utan valde att ta årets, 2015, mest spelade artist på musiktjänsten Spotify som skrev låtar på svenska. Baserat på Dagens Nyheters artikel, ”De är årets mest spelade artister”, blev det Håkan Hellström. Ett annat kriterium för låtval var att det skulle vara en relativt ny låt, så att elevernas tolkningar inte skulle färgas för mycket av vad de eventuellt kunde läsa om den i artiklar eller andra medier. Eftersom uppgiften skulle bedöma elevernas begreppsanvändning behövde låttexten innehålla de stilfigurer eleverna tidigare mött i kursen. Utifrån dessa kriterier föll valet på Hellströms nya låt ”Din tid kommer”, som släpptes den 2 april 2015, vilket var i anslutning till undersökningens empiriinsamling.

### Förberedande undervisning

Den första lektionen i momentet lyrikanalys inleddes med begreppsrepetition och avslutades med diktskrivning utifrån givna teman och stilfigurer. Syftet var att repetera begrepp och att praktiskt använda dem. Lektionerna därefter utgick ifrån kapitlet ”Analysera poesi” läromedlet *Svenska Impulser 3* (Markstedt & Eriksson 2013). Kapitlet går igenom grunderna i lyrikanalys och förtydligar vikten av att motivera tolkningar med belägg ur texten. De begrepp vi arbetade med var: motiv, berättarperspektiv, miljö, titel, tema, bilder, symboler, olika stilfigurer samt specifika begrepp för att beskriva form, rim och versmått. Eleverna fick i uppgift att läsa diktanalysen i *Svenska impulser 3*, diskutera och skriftligt analysera den utifrån exempeldikter i läroboken. En grundlig analys av Karin Boyes ”I rörelse”, genomföres sedan i helklass med

stöd av lärare. Därefter visades första delen i Utbildningsradions filmserie *Hej litteraturen!* *Den svenska poesin*, med syfte att väcka tankar kring vad poesi är.

## Uppgift och instruktioner

Den tredje lektionen introducerades uppgiften låttextanalys. Lektionen inleddes med genomlysning av *Din tid kommer* (Håkan Hellström 2016) samt högläsning av låttexten. En öppen diskussion där frågor och allmänna tankar om låten följde. Uppgiften ”Hej Håkan!” delades ut till eleverna, se Bilaga 2. Eleverna uppmuntrades använda samma modell för diktanalys som de använt föregående lektion för Boyes dikt, med skillnaden att de skulle formulera sina reflektioner och analyser i brevform. Eleverna gavs möjlighet att påbörja uppgiften med visst lärarstöd i skolans datorsal. Frågor om låttexten, stilfigurer eller tema besvarades inte eftersom förståelsen av detta skulle bedömas. De fick däremot hjälp med förtydligande instruktioner, rättstavning samt andra grammatiska frågor. Eleverna hade tillgång till låttexten och analysmallen under hela arbetet som sträckte sig över en vecka. Tretton av sexton elever färdigställde och lämnade in uppgiften.

## Genomläsning av ”Din tid kommer”

För att ge en bild av elevernas förutsättningar för att använda litterära begrepp i sina analyser har min analys av låttexten utgått ifrån mallen i *Svenska impulser 3*, se Bilaga 3. Syftet med att använda samma material som eleverna är att synliggöra platser i texten där de har möjlighet att lägga märke till och använda sig av litterära begrepp. Den analys som presenteras nedan är inte att beakta som ett facit i relation till elevtexterna, utan bidrar med förtydligande av de litterära begrepp eleverna kan förväntas använda sig av. Hänvisningar till rader i låttexten skrivs inom parentes. Låttexten i sin helhet finns i Bilaga 1.

Inledningsvis beskrivs ett sökande, något som är ett genomgående *motiv* i texten. Den inleds ur *diktjagets* perspektiv. Ett diktjag som sedan barndomen sökt efter världens topp. Läsaren får veta att diktjaget är en person som varit ett barn men nu befinner sig i vuxenvärlden (r.1-4). Diktjagets mamma presenteras i texten genom ett citat där hon kallar diktjaget ”lille bastard” (r.5), vilket kan ge negativa associationer då det historiskt används nedlåtande om barn födda utanför äktenskapet. Ordet används idag mer frekvent i engelskan, då som ett skällsord. Att diktjaget kallas ”bastard” ger en ledtråd till hens bakgrund. I samma citat liknar mamman diktjaget med en gåva, en *metafor* som istället ger en positiv känsla. Hen var en bastard i andras ögon men i sin mors var hen en gåva av en prins, något fint (r.6-7). Här gestaltas ett motsatsförhållande mellan högt och lågt. Mamman ger i rad 8 ytterligare bakgrund och förklarar att diktjagets far var en prins på genomresa. För att förstå sammanhanget

behöver läsaren känna till betydelsen av ordet ”bastard” samt behärska att läsa mellan raderna.

Fortfarande inom återgivelsen av mammans citat, uppmuntras diktjaget att finna toppen av världen. Toppen av världen beskrivs inte mer än som en plats där ”änglar leker” (r.10, r.29). Änglarna är en återkommande *symbol* i texten och kan tolkas som godhet och trygghet, eller kan vara en symbol för budbärare, Gud och rättvisa. Att finna platsen där änglarna leker kan vara en *metafor* för en tryggare och bättre tillvaro. Diktjaget uppmuntras att resa sig ”efter varje smäll”, vilket är ytterligare en metafor för någon som måste kämpa men att målet är värt ansträngningen och att en bättre tid kommer (r.9-14).

Efter citatet återgår berättandet till diktjaget, som berättar hur hen är ”född av stormen”, vilket kan vara en *metafor* både för mamman och för inre och yttre omständigheter som omgivit diktjaget under uppväxten. Att ha en mor som beskrivs som en storm kan tolkas både som en person stark som en storm eller som en virvlande, opålitlig och mörk sådan (r.15). Därefter ser diktjaget ”fågeln som river upp världen” (r.16-17). Fågeln kan tolkas som en referens till den mytologiska fågel Fenix, som återuppstod ur askorna. Med denna tolkning blir *motivet* att komma starkare ur något än tydligare. En fågel kan ha flera innebörder som symbol. I texten specificeras det inte närmre vilken sorts fågel det handlar om utan fågeln är snarare en bildlig referens. Om jaget liknar någon annan person, eller sig själv, vid fågeln är en tolkningsfråga. En möjlig tolkning är att fågeln ”river upp världen” för att finna stigen till toppen av den.

Vidare se diktjaget ”havet bli rött” (r.18). En formulering som kan framkalla en inre bild av en solnedgång, där havet färgas i olika nyanser, men även frammanar en bild av blodspillan och krig. Det ger då en mörk bild av världen som fortsätter i nästa rad, där diktjaget ger en framtidsutsikt i form av en säng på ”dårhuset” (r.19). Där återkommer oceanen, havet, som något i diktjagets ögon. Ögonen kan symbolisera ett inre jag och ordet ocean ger associationer till djup, oändlighet och något som sträcker sig bortom horisonten. Oceanerna kan även tolkas som en metafor för äventyr, antingen diktjagets inre resa mot toppen av världen eller som en dröm om något långt borta (r.20).

Läsaren färdas sedan, via texten, längre in i diktjaget och får veta att det finns en hemlig plats. Det kan vara det inre jaget som beskrivs. En möjlig tolkning är att alla människor är fria i sin inre värld. Där kan tankar, drömmar och funderingar ta plats utan att någon tar del av dem. Här tilltalar diktjaget någon annan och säger att hen skulle tagit med ”dig” till denna plats. En *liknelse* används mellan vägen dit och en skruvad psykopat, som en väg omöjlig att färdas. Den skruvade vägen kan läsas som diktjagets uppfattning av sin egen inre värld (r.26-27).

Texten tycks därefter rikta sig utåt igen och istället för att vara ett citat från mamman har nu uppmaningen att stiga till toppen av världen ett allmänt tilltal. Läsaren uppmanas ta till sig budskapet om att fortsätta kämpa, bättre tider kommer och ängeln finns med på vägen (r.28-35). Intrycket förstärks mycket av låtens pampiga musikaliska avslutning.

Det finns ingen tydlig beskrivning av diktjaget i låttexten, mycket lämnas till läsaren att konstruera utifrån egna erfarenheter och slutsatser från texten. Varken ålder, kön, namn eller några fysiska drag avslöjas. Texten kan lika väl vara självbiografisk som fiktiv. Läsaren får veta att diktjaget har varit ett barn men vet inte hur lång tid som förflutit sedan barndomen. Den bild av diktjagets inre som målas upp beskriver en vilsen person som vet att det finns en bättre värld, men är rädd att förlora sig i sitt inre och bli galen, eller betraktad som det, på vägen dit. Det är snarare diktjagets inre landskap som beskrivs än några skildringar av fysiska platser, vilket gör det än svårare att placera diktjaget både tidsmässigt och geografiskt.

Språket är poetiskt med de många metaforer och poetiska bilder som målas upp. Orden i sig, med undantag från ”bastard”, bör inte utgöra några särskilda svårigheter att förstå. Dock gör bildspråket och metaforerna det relativt komplicerat att arbeta med tema och budskap, vilket ställer högre krav på läsarens litterära repertoar. Texten har ett rikt bildspråk och använder sig av många symboler med fler än en tolkningsmöjlighet. Klassiska symboler som fågel och ängel ger associationer till frihet, godhet och ett liv ovan molnen. *Temat* i låttexten kan sägas vara att nå sitt mål och att finna tillhörighet.

Formmässigt förekommer både *upprepningar* och *anaforer*. Frasen ”din tid kommer” upprepas vid ett flertal tillfällen (r.16-17, r.31-35), vilket förstärker känslan av en förväntan och en försäkran om hur framtiden kommer att se annorlunda ut. Upprepningen av de rader som utgör låtens refräng (r.9-12, r.28-31) gör att texten får en rytm och upprepningen förstärker innehållet i raderna, i relation till resten av texten. Eftersom det är en låttext är formen och rytmen till stor del styrd av vers och refräng i kombination med musiken. *Anaforer* förekommer i form av ”jag ser” (r.16, 18), som även det ger rytm till texten. De *slutrim* som förekommer ger även de en rytm till texten: liten – världen (r.2, r.4), smäll – axel (r.11-12), ingen – den (r.22-23), min vän – vägen (r.27-28). Rimmen klassas som *halvrim*, vilket möjligen kan göra det svårare att identifiera. De litterära greppen med kraftfulla *metaforer* som änglar, psykopater, stormar och oceaner, det uppdrivna bildspråket och textens form används tillsammans för att skapa känsla och stämning. Diktjaget är en underdog som har fått, eller kommer att få, ta emot många smällar men uppmanas att resa sig igen och fortsätta sin strävan eller kamp uppåt.

## Analysmetod av empiri

Metoden för analys har inspirerats av Johanssons (2015) undersökning. Denna ansågs användbar då den, i likhet med min studie, undersöker elevers användning av litterära begrepp. Domänbegreppet har använts dels för att kategorisera texterna, dels för att synliggöra mönster inom samma domän. Till följd av att elevtexterna innehöll kommentarer som gick att placera inom andra domäner än den de huvudsakligen tillhörde valde jag att även tematisera återkommande mönster i elevtexterna. Användningen av både domäner och teman ansåg jag som nödvändig då underlagets komplexitet gör att analysen behöver ske ur fler synvinklar för att ytterligare fördjupa förståelsen av elevers användning av litterära begrepp i analys av låttext. I tillägg till domänindelning har antalet unika litterära begrepp i varje text räknats. Statistik över detta presenteras i resultatavsnittet.

Tematiseringen gjordes efter flera genomläsningar av elevtexterna, med utgångspunkt i att förutsättningslöst granska texterna på nytt. Denna gång identifierades elva återkommande likheter och iakttagelser i elevtexterna, vilket utmynnade i följande fem domänövergripande teman: *Litterära begrepp och pseudobegrepp, Frågor och citat, Personlig och omvärldsrelaterad tolkning, Värdering av musik, text och känsla* samt *Den lyriska rösten*.

## Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) lyfter fram fyra huvudkraven som varje forskare bör ta i beaktning för att hålla så god kvalitet på arbetet som möjligt. Det första är *informationskravet*, som kräver att forskaren underrättar deltagare om att allt deltagande är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Med tanke på den beroendeställning elever står i till betygssättande lärare var det extra viktigt att betona frivilligheten. Information om att samla in material till undersökningen gavs därför efter att uppgiften bedömts och lämnats tillbaka till eleverna. Det andra kravet är *samtyckeskravet*, som uppfylldes genom att eleverna fick muntlig information om undersökningen tillsammans med en fråga om att använda brevpuppgiften de lämnat in. *Konfidentialitetskravet* är det tredje i ordningen. Kravets syfte är att skydda deltagarna och se till att eventuellt förekommande känslig information om dem inte röjs. Inlämningsuppgifterna har därför redigerats på dator så att namnen inte syns på utskrifterna. Originalen finns lagrade på en digital drive som skyddas av lösenord. Det fjärde kravet är *nyttjandekravet* som reglerar att det insamlade materialet enbart får användas i forskningssammanhang och inte får brukas i andra sammanhang än det deltagarna samtyckt till. Genom att förstöra utskrifterna och radera filerna efter avslutad kurs kommer detta krav att uppnås. Vetenskapsrådet rekommenderar att låta deltagarna ta del av studiens resultat. Något som av praktiska skäl inte har varit möjligt i



denna undersökning.

Metoden för undersökning kan betraktas som *kvalitativ*, detta enligt Staffan Stukáts (2005) definition som beskriver tolkning och förståelse av resultaten som det centrala för kvalitativ forskning, inte att resultaten ska kunna generaliseras (Stukát 2005:32). Undersökningens omfattning begränsar generaliserbarheten, varför resultatet inte är avsett att läsas som tolkningar av gymnasieelevers användning av litterära begrepp i allmänhet utan som ett bidrag till den didaktiska diskussionen om låttexters användbarhet i svenskundervisningen. Resultaten kan dock användas för att ge stöd till liknande studier i syfte att göra jämförelser eller bredda problematiseringen av litterär begreppsanvändning. Undersökningens *reliabilitet* går att ifrågasätta, då det är min subjektiva tolkning av domäner, teman och elevtexter som format undersökningens resultat. Dock bygger analyserna på litterära begrepp, vilket ger undersökningen en tydlig inramning. Att materialet som använts i undervisning och analysuppgift biläggs är ytterligare faktorer som gör undersökningen möjlig att upprepa.

## Resultatredovisning

Syftet med kapitlet är att visa de mönster som kartlagts i empirin, med utgångspunkt i undersökningens syfte och frågeställningar. Elevers användning av litterära begrepp, strategier vid avsaknad av litterär begreppsapparat samt den påverkan låttext som genre haft på analyserna redovisas under fem rubriker, som motsvarar undersökningens fem domänöverskridande teman: *Litterära begrepp och pseudobegrepp*, *Frågor och citat*, *Personlig och omvärldsrelaterad tolkning*, *Värdering av musik, text och känsla* och *Den lyriska rösten*. Elevtexterna som citeras har försetts med en förkortning bestående av E för elevtext, ett löpnummer samt en förkortning av textens huvudsakliga domäntillhörighet:

- FD (Författarelaterad domän)
- JD (Jagrelaterad domän)
- LD (Litterär domän)
- OD (Omvärldsrelaterad domän)

### Litterära begrepp och pseudobegrepp

För att besvara en av undersökningens huvudfrågor samt för att ge en övergripande bild av de specifika begrepp eleverna främst använder, listas inledningsvis en sammanställning av förekommande unika begrepp. Med unika begrepp menas att de endast räknas en gång per elevtext, upprepningar av samma begrepp syns ej i statistiken nedan. Exempelvis innebär fyra unika användningar av ett begrepp att det förekommer i fyra olika elevtexter. I översikten har endast kvantitativ hänsyn tagits till begreppen, de felaktigt använda begrepp som förekommer analyseras istället i resultatavsnittet. Värt att nämna är att tre av texterna helt saknar förekomst av litterära begrepp. Två av dessa återfinns i den författarelaterade domänen och en i den omvärldsrelaterade.

#### Resultat av domänindelning:

<b>Domän</b>	<b>Antal texter</b>	<b>Antal unika litterära begrepp</b>
Författarelaterad	5	9
Jagrelaterad	2	5
Litterär	3	13
Omvärldsrelaterad	3	3
<b>Totalt</b>	<b>13</b>	<b>30</b>

### Använda begrepp och antal unika användningar:

<u>Antal</u>	<u>Begrepp</u>
6	Tema
5	Symbol
4	Anafor
3	Budskap
3	Metafor
3	Form
2	Motiv
1	Miljö
1	Stilfigur
1	Hyperbol
<u>1</u>	<u>Liknelse</u>

30

De tre begrepp som nämns flest gånger är tema, symbol och anafor. Något färre elever skriver om låttextens budskap, metaforer och form, medan endast ett fåtal nämner motiv, stilfigur, hyperbol och liknelse i sina analyser. Det begrepp som nämns i flest elevtexter är tema, som används på ett adekvat sätt i fem av sex fall. Där nämns hoppet, att finna lyckan och att fortsätta kämpa som utmärkande teman. I det sista fallet blir temat istället ett pseudobegrepp när eleven skriver att: ”temat i din text är en öppen berättelse om ditt liv” (E13JR). En formulering som visar att eleven inte förstått innebörden av begreppet tema. Samma elev beskriver att ”din text utspelar sig på flera ställen i livet”, vilket skulle kunna tolkas som en reflektion kring låtens handling eller de konkreta ”ställen” i form av platser som beskrivs i låttexten. Eleven formulerar sig dock för kortfattat och vagt för att det ska gå att dra slutsatser kring vad som åsyftas.

Fem elever lägger märke till just symbolerna i texten och nämner bland annat ängeln, fågeln och havet som blir rött. En elev anser att ”skyddsängeln på din axel är en symbol för din mamma som alltid finns där” (E12LD) och en annan att ”fågeln som river upp världen symboliserar en mobbare från din barndom” (E9FR) och ”havet som blir rött är en symbol för att du förlorat många människor du älskat” (E12LD). I de två sista fallen där symbol nämns är det i form av uppräknings av begrepp. Då eleverna inte ger exempel eller tolkar begreppet symbol på något sätt går det inte att veta vad de syftar till eller om de förstått begreppets innebörd. Både symbolik och teman har att göra med mer textövergripande iakttagelser, vilket kan vara en förklaring till att de nämns flest gånger. Termen anafor är betydligt smalare men

nämns ändå i fyra av elevtexterna. I ett av fallen är användningen adekvat och hänvisar till upprepningen av ”din tid kommer” (E2LD). I de övriga exemplen handlar det snarare om pseudobegreppsanvändning: ”en anafor du använder är ’jag ser havet bli rött’” (E4OR) och den kortfattade iakttagelsen: ”du använder anaforer och metaforer” (E9FR). Elev 4 har förväxlat begreppen anafor och metafor medan elev 9 har rätt i att anaforer och metaforer förekommer, men då de inte beläggs med exempel är det svårt att dra slutsatser kring elevens faktiska begreppsförståelse. Elev 8 skriver att: ”[d]in anafor av meningen ”res dig efter varje smäll, du har en ängel på din axel din tid kommer” är starka och triggas av att lyckas” (E8FD), vilket även det kan tolkas som en användning av pseudobegrepp, till följd av att eleven inte förstått skillnaden mellan anafor och upprepning. Exempel på att felaktigt använda begrepp blandas med korrekt användning återfinns i elevtext 4:

Du upprepar dig även för att få texten att funka med melodin. Exempel på det är ”Din tid kommer” som är en metafor för detta. (...) Du använder dig av metaforer som tex. fågeln som förstör världen. Det är ingen riktig fågel utan bara en symbol för förstörelse och destruktion. (E4OD)

Vikten av att belägga sina tolkningar med exempel från texten som analyseras framhålls tydligt i kursplanen för Svenska 3, vilket innebär att elever som använder begreppen utan att på ett lämpligt sätt förankra dem i texten inte når målen för kursen. Elev 4, som citeras ovan, har använt begreppet upprepning men talar sedan om den som en metafor. Samma elev använder senare i citatet begreppet metafor på ett mer passande sätt, vilket visar på en korrekt användning av begreppet symbol.

Elevtext 12 placerar sig inom den litterära domänen, baserat på antal använda litterära begrepp. Speciellt med texten är att samtliga begrepp återfinns i de tre sista raderna av brevet. I tidigare stycken skriver eleven fram en del mimetiska tolkningar, enbart förankrade i egna åsikter och utan förekomst av litterära begrepp. Även det andra exemplet visar hur en elev använder ett litterärt begrepp utan att ha förstått dess innebörd:

[d]itt användande av stilfigurer, specifikt anaforer och metaforer visar att du vill framföra ditt budskap med kraft. Ditt användande av termen 'din tid kommer' lyfter upp temat i texten som jag vill säga är hopp. (E12LD)

Visserligen kan både anaforer och metaforer bidra till upplevelsen av hur budskapet framförs men i detta fall visar eleven ingen ökad förståelse för detta då exempel från låttextern saknas. Nedan visas exempel på hur elever förankrar ett litterärt begrepp i den lästa texten, och har en motivering om hur det påverkar läsoplevelsen. Beläggen är ibland inomtextuella medan de

ibland kopplas till erfarenheter utanför textvärlden. Användningen visar på en högre litterär medvetenhet och måluppfyllelse:

I texten har du använt dig av flera stilfigurer. Du har använt dig av anaforer, flera upprepningar av ”din tid kommer”, hyperbol när du beskriver vägen som ”skruvad som en psykopat”. Du använder även symboler i texten som exempelvis ängeln. Den kan symbolisera godhet, rådgivare och krigare. Med hjälp av stilfigurerna förbättras låten och blir mer levande. (E2LD)

Du gör jämförelser som ”vägen är skruvad som en psykopat”, det är en stilfigur som får din text att bli mer levande och kännas verklig. (E3JD)

Livet är tufft, man går igenom jobbiga perioder i sitt liv. Det är precis som du säger ”skulle tagit dig dit om vägen var rak, men vägen är skruvad som en psykopat min vän”. I denna mening har du använt en liknelse. Man måste fortsätta kämpa, för det kommer komma en bra tid. (E5LD)

Elev 2 använder symbolbegreppet på ett adekvat sätt och även om hyperbolen som beskrivs är en jämförelse är eleven övertygande i både begreppsanvändningen och hur begreppen motiveras med belägg med citat och den effekt stilfigurerna har för texten. Elev 3 fastställer jämförelsen och motiverar den med att texten blir levande. I det sista exemplet visas hur elev 5 rör sig inom både den litterära och den omvärldsrelaterade domänen. Referenserna som görs till livets svårigheter kopplas till litterära begrepp och förtydligas med citat, vilket gör att analysen hålls textnära i motsats till flera av de exempel som är hämtade ur den författarrelaterade domänen, vilka redovisas senare i detta avsnitt. I nedanstående citat visas hur en elev identifierat stilfigurer i texten men använder en vardaglig begreppsapparat, i stället för en litterär, i sina analyser:

Först fastnade jag för meningen ”du är en gåva från en prins på genomresa”. Jag tolkar det som att din mamma fick ihop det med en man lite snabbt och det blev ett barn på kuppen. Hon kallar honom för en prins, vilket jag tror står för att han var väldigt vacker och magisk som en prins ifrån en saga. (...) Fastnar för meningen ”jag är född av stormen, jag ser fågeln som river upp världen” som jag tror innebär att du snart ska dö och med oceanerna i ögonen har tårar i dem för att du förlorat din familj. (E10FD)

Elev 10 beskriver utförligt hur ordet ”prins” kan tolkas i texten, samt vad citatet ”född i stormen innebär” utan att nämna de applicerbara begreppen metafor och symbol. Eleven

baserar tolkningen på eget tyckande och använder den vardagliga formuleringen ”fastnar för meningen” i stället för att använda litterära begrepp för att få fram sin poäng. Jag kommer att återkomma till den vardagliga begreppsapparaten även under resterande teman.

## Frågor och citat

Något som ofta förekom i elevtexterna var frågor ställda till författaren. Detta kan tolkas som en strategi eleverna använde sig av när den egna litterära begreppsapparaten varit otillräcklig. De bollade helt enkelt över frågan till den som skrivit låttexten i form av en fråga. Uppenbart är dock att eleverna identifierat något i texten som de anser värt att nämna men gör det utan att använda sig av de korrekta litterära begreppen. I elevtexterna finns både exempel på frågor som inte kopplas till någon iakttagelse och sådana som indirekt behandlar litterära begrepp som tema och budskap:

Du har skrivit låten i jag-form så jag antar att något jobbigt har hänt dig, stämmer det? (...) Det är en väldigt djup mening med mycket kraft i, syftar du på att bakom ögonlocken döljer sig mycket? (E7LD)

Vad menar du med ”jag ser havet bli rött”? (...) Du hade velat visa platsen för någon, vem är det? (...) Är det din mamma som är en ängel på din axel? (E8FD)

Elev 7 anlägger ett personligt perspektiv och undrar om något jobbigt hänt författaren som fått honom att skriva låttexten. Det personliga tilltalet kan förklaras av brevgenren, som ligger nära samtalet och därför ger uppgiften en mer intim karaktär. Elev 8 ställer sina frågor utan personligt tilltal, vilket tydligare indikerar att frågorna gäller tomrum i texten som eleven inte fyllt ut. Frågorna formuleras utifrån en vardaglig begreppsapparat. Elev 7 skriver visserligen ”jag-form” men användningen tyder inte på att det är berättarperspektivet som behandlas. I stället för att prata om en metafor när texten handlar om en värld bakom ögonlocken, ställer eleven en fråga om syftet med meningen. Eleven markerar tydligt, genom att kommentera kraften och djupet i textraderna, att den är viktig för analysen men tar den inte vidare utan stannar vid en fråga. Följande citat visar hur elever tar frågorna, ett steg längre. I den första görs försök att bestämma en kommentar som symbolisk. Den upprepade frågestrukturen gör det dock svårt att bedöma om eleven gissar eller konstaterar något om texten:

Jag undrar vad du menar med ”du kar en ängel på din axel”? En ängel och en djävul på varsin sida av axeln som symboler för den onda och den goda sidan av samvetet? Är detta ditt budskap eller har jag misstolkat det? (E1FD)

Vad menar du med ”jag ser havet bli rött”? Jag uppfattade det som att du menar att en

dag kommer allt bryta ihop för dig. Att du har slitit ut dig själv och till slut bara ser rött, vilket kommer leda till att du hamnar på dårhuset. (E2LD)

Formuleringarna med frågor och garderingen ”har jag misstolkat det?” tyder på att E1 är osäker på om hens tolkning är korrekt. E2 underbygger tydligare sina frågor med en egen tolkning. I båda fallen kan frågorna säga användas som ett litterärt grepp för att bygga upp den egna texten. Poängen framgår, även om de explicita litterära begreppen uteblir. Samma angreppssätt används i följande texter:

I låten beskriver du hur du ser saker falla omkring dig, du ser fågeln som river ner den i bitar. Är det hatet omkring oss som förstör vår värld? Eller är det människors ignorans som får allt att falla isär? (E4OD)

”Du har en ängel på din axel” vad tolkar du det som när hon sa det till dig? Jag ser det som att du alltid kommer ha någon som vakar över dig och är med dig vad du än gör. (E10FD)

Ett sätt att tolka elevtexternas frågor är som en strategi för att reda ut oklarheter i texten. Det kan vara ett fruktbart tillvägagångssätt om iakttagelserna kopplas till låttexten som helhet och ligger till grund för vidare analys. För att dessa kopplingar ska vara möjliga krävs att eleven först klarar att bilda en grundläggande förståelse av låttexten. Frågorna som lämnas utan förankring i texten blir lösryckta i sitt sammanhang och antyder en osäkerhet kring vad som förväntas av elevtexten. I de fall eleven underbygger frågan med något resonemang kopplat till låttexten har eleven öppnat upp för en djupare analys och visar en ökad litterär förståelse, även om den litterära begreppsapparaten behöver utvecklas ytterligare. I de fallen kan frågorna snarare betraktas som en strategi än ett tecken på bristande förståelse.

## Personlig och omvärldsrelaterad tolkning

Elevtexterna innehöll ett stort antal kommentarer med det egna jaget som utgångspunkt. Elevernas egna tankar, känslor och associationer utifrån låttexten var startskottet på många av de iakttagelser som tematiserats, även utanför den jagrelaterade domänen:

Jag får en blick av mitt eget liv i din text, Håkan, och det rör mig djupt. Jag som liten passade aldrig in, blev mobbad och var inte en av de coola grabbarna. (...) Många av de jag umgicks med började med droger och alkohol som gav dem problem efter problem. Kändes som ingen förstod mig och jag tyckte livet var så mycket bättre där bakom ögonlocken i drömmarnas land (E13JD).

Detta exempel visar hur en elev gjort associationer till sitt eget liv och uppväxt. Mot slutet förankras kommentarerna i låttextens ”bakom ögonlocken”, vilket visar att eleven gör en ansats till att belägga tolkningen med det lästa. Det är ingen textnära tolkning utan eleven väljer att berätta öppet om sitt eget liv. En möjlig förklaring även här är att brevgenrens intimitet öppnar upp för detta förtroliga samtal. Det kan även vara artistens autenticitet hos elev 13 som möjliggör dessa tolkningar, då eleven känt sig träffad och ”sedd” i läsningen. Följande två citat har hämtats från elevtexter som gjort associationer till omvärlden och visar hur ogrundade iakttagelser kan leda elever bort från textnära analys:

Texten verkar handla om någon som ständigt blir nedtryckt genom livet men att man aldrig ska stanna där nere. Det kommer en punkt i livet då man åstadkommer något, det kan vara att gifta sig och skaffa barn. Eller kanske åka på ett volontärarbete och rädda liv, eller lämna efter sig texter och målningar (E4OD)

När jag första gången lyssnade på din låt Din tid kommer kände jag igen mig i texten och jag kände mig inte ensam längre. (...) När jag läser din text känner jag hopp, jag känner att det finns någon som tror på mig, att jag aldrig ska ge upp. (...) Jag fastnar särskilt för textraden: ”Mamma sa: Du är en gåva, från en prins på genomresa gör nåt jag aldrig klara”. Jag känner igen mig i det, att min mamma finns där för mig när jag tycker att livet känns tufft. (E3JR)

I elevtext 4 beskrivs inledningsvis elevens uppfattning av låttextens handling. Denna övergår sedan i elevens egna tankar om potentiellt viktiga livshändelser. Dessa beskrivs med en vardaglig vokabulär och utan någon koppling till låttexten. Det är möjligt att eleven tolkar detta med egna viktiga livshändelser som låttextens budskap men det går inte att läsa ut i texten. Elev 3 är signifikativt för den jagrelaterade domänen. Eleven syftar till texten, som är utgångspunkt för hans tankar, både i form av titel och av citat. Analysen av dessa uteblir dock då elevens mimetiska förståelse gör att den känslomässiga reaktionen styr texten.

### Värdering av musik, text och känsla

Resultatet visar att eleverna även tar fasta på låten ur ett musikaliskt perspektiv. Detta visar sig i beskrivningar av stämning och känsla, där det instrumentella och sångmässiga, snarare än låttexten i sig påverkat det emotionella intrycket:

När jag hörde din låt så ville jag stänga av den direkt då jag anser att du inte kan sjunga och jag inte gillar dina låtar. Jag kände lite annorlunda när jag läste texten dock, fortfarande känner jag mig lite obekvämt när jag läser den för att jag associerar den med dig. (E12LD)



Jag har lyssnat på din nysläppta låt och fastnade för den på en gång. Det första jag kände när jag hörde de maffigt klatchande trummorna var lycka! När jag läste texten förstod jag att du ville något mer än att få fram en allsångslåt, du lyckas skapa en känsla i låten som blir ett budskap i sig. (E2LD)

Jag har nu lyssnat och läst på din underbara låt. Den fyller mig med så mycket känslor. Allt från glädje och tårar till djup sorg och svårigheter. (...) Du har mycket känsla som innehåll vilket ger lyssnaren/läsaren lätt att hänga med. (E13JD)

När jag läste din text tyckte jag att den var för enkel. Du har använd ett simpelt språk och låten väcker därför inte mitt intresse. (E7FR)

Citat visar både hur låten väckt starka känslor och hur elevernas egna åsikter om artisten påverkar analysen: Elev 2 och 7 har en mer textnära koppling till vad som påverkar känslan medan de övriga syftar till en övergripande känsla. Både elev 2 och elev 13 menar att det är känslan som beskriver både låtens budskap och innehåll. Detta hade eleverna behövt fördjupa sig i för att visa hur de litterära begrepp de använder är kopplade till känslan som beskrivs. Att använda värderingar av låten behöver inte vara en nackdel. Elev 12 är tydlig i sin åsikt om låttextens författare. Även om uppfattningen ändrats när eleven fokuserat på låttexten beskriver eleven ett motstånd till uppgiften baserat på vem som skrivit låttexten. Om en elev klarar av att göra en övergång till ett litteraturanalytiskt perspektiv kan det vara en ingång som underlättar arbetet med att påbörja en egen analys. Dock saknas här både förankring i texten och användningen av litterära begrepp, vilket har lett till att de personliga värderingarna står för innehållet på bekostnad av den litterära analysen.

## Den lyriska rösten

Resultatet tyder på att eleverna har svårt att skilja på artist och diktjag. De ser diktjaget som givet självbiografiskt och utgår ifrån att Hellström skrivit om sig själv:

”Res dig efter varje smäll” betyder kanske att du ska stå fast vid vem du är och inte ge upp. Vilket du säkert gjort många gånger genom åren som artist, med allt hat som finns inom yrket (E1FD).

Du berättar och sjunger allt i jag form vilket ger lyssnare en djupare känsla av att du vågar öppna upp dig inför alla såhär i en låt (E13JD).

Jag tycker att texten är väldigt personligt skriven. (...) Texten du har skrivit tycker jag personligen beskriver hur ett liv kan vara uppbyggt. Är det ditt liv? ”Jag har letat

sen jag var liten”, beskriver det din barndom eller kanske tonårsperiod? (...) Jag kan tänka mig att ”din tid” handlar om din tid inom musiken. (E9FR)

Elev 1 och elev 9 använder sig av artistyrket för att styrka sina tolkningar av texten. Elev 13 menar att låttexten ”berättas”, vilket antyder att eleven snarare ser läsningens transaktionsakt som ett förtroligt samtal där Hellström berättar något för eleven. Här spelar autenticiteten en roll då innehållet i texten, i kombination med låttextförfattaren, upplevs som trovärdig av eleven. Anmärkningsvärt för den samlade empirin är att elva av tretton elevtexter gör en direkt koppling mellan artisten som framför låten och diktjaget, trots att faktisk upphovsman till låttexten aldrig diskuterats i undervisningen. Det är förstås möjligt att eleverna på egen hand sökt upp den informationen, alternativt att de dragit den slutsatsen utifrån förkunskaper om artisten. Elevtexternas förhållningssätt till det lyriska jaget varierar från ett neutralt tilltal och en textnära tolkning, till närmast idoldyrkande brev där litterära begrepp och tolkningar lämnar plats för förkunskaper om artistens liv och tidigare verk. Här visas en bred förkunskap om textförfattarens liv, vilket används för att skapa en förståelse av både ordval och tema:

Handlar texten om din präglade uppväxt? När du skriver ”lille bastard” menar du om din skoliös du har? Och likaså ”du är en gåva från en prins på genomresa gör nåt jag aldrig klara” är detta en familjär resa som involverar hela familjen? Med tanke på att din mor nyligen släppt ett par låtar. (E9FD)

Om det är närvaron och igenkännandet av artistens röst, eller brevgenrens personliga tilltal som gör att majoriteten av eleverna inte särskiljer artisten från diktjaget är svårt att läsa ut i empirin. Håkan Hellströms närvaro ligger inbäddad som en röd tråd i materialet, omöjlig att förneka. De två texter som inte utgår från det självbiografiska perspektivet använder istället ett neutralt språk och skriver: ”personen i texten...” respektive ”texten handlar om någon som...”. Distanseringen till diktjaget påverkar dock inte texterna i en mer analytisk riktning än de övriga, snarare är den vardagliga begreppsapparaten mer utmärkande i denna domän än i de övriga.

## Avslutande diskussion

I det avslutande kapitlet diskuteras resultatet av elevers litterära begreppsanvändning samt låtttextgenrens inverkan på analyserna. Integrerat i avsnittet är en didaktisk diskussion, med fokus på resultatets konsekvenser kopplade till rådande kursplan, tidigare forskning och undervisning med utgångspunkt i låttexter. Förslag på fortsatt forskning inom området avslutar kapitlet.

Den kvantitativa sammanställningen visar att 30 unika litterära begrepp förekommer i underlaget. Begreppen tema och symbolik förekom oftast och användes främst för att beskriva helhetsintryck och budskap i låttextern. Begreppsanvändningen i mallen de arbetat med under lektionstid återspeglar inte den faktiska användningen av litterära begrepp. Undersökningens resultat indikerar därför att uppgiftsformuleringen haft liten påverkan på elevernas användning av litterära begrepp. En jämförelse med Johanssons studie visar en samstämmighet i begreppsanvändningen där begrepp med ett bredare användningsområde förekom oftare än specifika stilfigurer (2015:182). Användningen av begreppet anafor sticker ut, vilket kan förklaras med att det är ett vanligt förekommande grepp inom lyrik och låttexter, på samma sätt som berättarperspektivet oftare nämndes i Johanssons empiri, där prosa stod i fokus. Elevernas användning av begreppen tema, jämförelse och budskap var mestadels korrekta medan anafor visade sig användas som pseudobegrepp då det förväxlades med både upprepning och metafor.

När elevernas litterära begreppsapparat inte är tillräcklig uppvisar de tre huvudstrategier för att komma vidare. Förekomsten av pseudobegrepp är en vanlig strategi, som visar att en litterär förståelse inte alltid hänger samman med användning av korrekt terminologi. Överensstämmelsen mellan uppräddade begrepp i en elevtext och låttextern de analyserat går förstås att kontrollera. Bedömningen av elevens faktiska kunskaper blir dock godtycklig utan uppföljning, då begreppsanvändningen varken beläggs med citat eller motivering. Den andra är att uttrycka sig med en vardaglig begreppsapparat för att formulera iakttagelser och textställen som fångat deras uppmärksamhet. Genom formuleringar som: ”jag fastnar för”, ”huvudsyftet” och ”låten vill säga att”, görs försök att uttrycka sig kring textens budskap., utan att använda det som litterärt begrepp. Den tredje strategin handlar om att ställa frågor till texten. I resultatet redogörs för två sätt att använda frågorna. I en del fall som retoriska frågor vilka exemplifierar den litterära förståelsen hos eleven. I andra fall ställs frågorna utan att motiveras med egna åsikter eller belegg från texten. Frågorna som angreppssätt kan leda eleven bort från en textnära analys, särskilt när frågorna leder elevens associationer in på egna erfarenheter, åsikter och känslor. Både de retoriska och de direkt ställda frågorna kan ses som

ett utnyttjande av brevgenren för att få hjälp att fylla tomrummet i texten (Iser, 1978). Det är främst sådant som tillhör textens allmänna repertoar som väcker frågor hos eleverna. De frågar sig vad utvalda rader i låttextern betyder, vad författaren menar med låten som helhet och frågar om antaganden de gjort utifrån texten stämmer. När elevernas allmänna repertoar används för att tolka låttextern sker det ofta i forma av mimetisk förståelse, där texten leder dem bort från det analytiska perspektivet och får konsekvenser i form av literary transferblockering.

McCormick betonar att det är elevens allmänna repertoar som påverkar vilka frågor som ställs till texten (1994:76). För de elever som inte använder frågor på ett retoriskt sätt exemplifierar frågorna textställen där deras allmänna repertoar inte fyller låttexterns tomrum. För att elevernas förståelse och förmåga till interaktion med texten ska utvecklas behöver både den litterära och allmänna repertoaren breddas. McCormick menar att lärare behöver se till att elever får möjlighet att interagera inom nya diskurser och därmed få nya erfarenheter som hjälper dem att utvecklas som läsare (1994:81).

I likhet med Johanssons (2015) studie är de personliga associationerna utifrån den lästa texten vanliga hos eleverna. Johansson menar att hänvisningar till personliga åsikter antingen kan vara en medveten strategi elever som inte förstått texten använder sig av, eller ett invariant arbetssätt hos eleverna (2015:108). Detta menar Johansson hänger samman med skillnader i den litterära socialisationen länderna emellan. I Sverige dominerar en erfarenhetsbaserad pedagogik som syftar till att väcka elevernas intresse för läsning genom ett personligt förhållningssätt till texten (2015:122). De franska eleverna socialiseras å sin sida in i en litteraturundervisning med fokus på kanon, språkkunskap och grammatik. Denna studies omfattning gör att en generalisering av resultaten saknar validitet, men resultatet kan ändå ses som en indikation på att samma förhållningssätt till den personliga åsikten hittas hos gymnasieelever.

Ytterligare kopplingar till Johanssons undersökning är förhållningssättet till textens berättarjag. Johansson visade att eleverna har svårigheter att reda ut novellens fokalisator (2015:196). I denna undersökning är det tydligt att elevernas upplevelse av låttextern som självbiografisk påverkar tolkningen av diktjaget. Hos majoriteten, elva av tretton, är det självbiografiska intrycket så starkt att ingen annan möjlighet utforskas. Som Frith beskriver det utgår eleverna från att texten är skriven av och om artisten själv (Ganetz 1997).

Appliceras Lindbergs (1995) teorier om autenticitet på undersökningen kan det vara så att Hellström har ett stort förtroendekapital hos eleverna och att de därför inte särskiljer text från författare utan ser låten och artisten som en enhet. Artistens närvaro med röst, tonläge och frasering, fonotexten, bidrar enligt Lindberg (1995) till den känslomässiga upplevelsen i

rocklyrik. I de flesta elevtexter tas hänsyn till just fonotexten i analysen, då känslan tillåts breda ut sig och i vissa fall leder det till svårigheter att anlägga det analytiska perspektiv uppgiften kräver. Olsson (2014) menar att låttexten lika mycket är självbiografisk som en lek med identiteter men att det självbiografiska kan förstärkas av artistens eget erkännande om att låtens ”jag” är artisten själv.

Intressant är att eleverna, i förberedelsearbetet med Karin Boyes dikter, inte uppvisade samma förhållningssätt till berättarperspektivet, där låg fokus istället på att förstå och analysera dikten i sig och att ett diktjag skulle identifieras. Både klassrumssituationen och brevgenren kan vara en förklaring till denna diskrepans då brevet i sin form ska ha ett personligt tilltal och en lärarledd undervisning kan antas påverka riktningen på analysen som gjordes. Dessutom är det inte osannolikt att de flesta eleverna redan hade en tydligare bild av den nutida artisten Håkan Hellström än av poeten Karin Boye, vilket gör det enklare för dem att kommentera honom ur ett biografiskt perspektiv. Arbetet med Boyes dikter var lärarlett i större utsträckning, vilket innebar att följdfrågor och reflektioner, både från mig som lärare och spontana uttalanden av andra elever, möjliggjorde för klassen som helhet att ta analysen ett steg längre. Detta arbetssätt liknade scaffolding och think-aloudtekniker, vilket Sigvardsson i sin forskningsöversikt beskriver som framgångsrikt för att få elever att nå kursmålen (Sigvardsson 2016:9).

Att elevernas personliga åsikter, och mimetiska förståelse, tillåts ta stor plats i analysen tillskriver Johansson delvis den svenska litteraturundervisningens utformning, som historiskt socialiserat in läsare i ett autonomt förhållningssätt där den individuella uppfattningen är en självklar utgångspunkt (2015:211). Det går inte att utesluta att så är fallet även i denna undersökning, vilket även ger stöd till tidigare forskning som tyder på att svenskundervisningen behöver lägga mer fokus på att utveckla både elevers literary performancekompetens och litterära repertoarer.

En slutsats som kan dras kring användandet av låttexten som genre i lyrikundervisning är att den tjänar på att hänsyn till forskningsrön från musikvetenskapen, då fonotexten påverkar eleverna på flera plan. Dels när de beskriver vilken ”känsla” låten har, dels den självbiografiska tolkningen av diktjaget och dels hur personliga musikpreferenser och redan existerande åsikter om låttextförfattaren färgar analyserna av texten. Musikinramningen, fonotexten, tycks leda elevernas associationer längre bort från både låttextens och läsarens litterära repertoar. Detta är viktigt för lärare att känna till, så att det förberedande arbetet kan användas till att diskutera detta och medvetandegöra eleverna om skillnaderna mellan lyrik och låttexter.

En annan möjlig förklaring till den låga andelen analytiska förhållningssätt undersökningen visar finns i kursplanen för svenskämnet. Lyriken ingår i det centrala innehållet för årskurserna 1-9, underställt den skönlitterära undervisningen. Gymnasieskolans kursplaner anger inte lyrik i det centrala innehållet förrän i kursen Svenska 3 (Skolverket 2011). I praktiken innebär det att undersökningens elever inte nödvändigtvis mött lyrik i skolsammanhang sedan de gick ut grundskolan.

Med utgångspunkt i repertoarer är det nödvändigt att nämna att min egen läsning av både låttext och elevtexter är subjektiv och påverkas av mina litterära erfarenheter och min egen allmänna repertoar. Det samma gäller hur appellstrukturen påverkar hur jag fyller låttextens tomrum. Resultatens reliabilitet hade kunnat stärkas genom att låta oberoende personer genomföra en indelning utifrån domänernas klassificering, vilket valdes bort av tidsskäl.

### Vidare forskning

Avslutningsvis vill jag knyta an till undersökningens syfte, som varit att undersöka elevers användning av litterära begrepp i analys av låttext, hur de uttrycker sig vid avsaknad av litterär begreppsapparat samt hur låttexten som genre påverkat analysen. Resultaten kan ses som en start på en vidare undersökning av låttextens möjligheter och utmaningar inom svenskämnet i gymnasieskolan. Forskare som undersöker litterär begreppsförståelse menar att det är ett underbeforskat område och där kan låttexten som genre bidra till att belysa ytterligare aspekter av litteraturdidaktik.

Förslagsvis kan kvantitativa studier av elevers begreppsförståelse inom låttextanalys vara ett startskott för att vidare förstå hur autenticitet och fonotext påverkar elevers förhållningssätt till analys av låttext. För att fullt ut förstå låttexten som genre i svenskundervisningen behövs forskning som belyser de övriga skikten som följer med en låttext. Det vill säga artistens närvaro i klassrummet, det självbiografiska inslaget och hur fonotexten adderar både möjligheterna och utmaningar i undervisningen. Ytterligare ett förslag är kvalitativa studier med fokus på hur en undervisning som utvecklar elevers allmänna och litterära repertoarer kan bedrivas.

## Bilaga 1

### Titel) **Din tid kommer**

- 1) Jag har letat
- 2) sen jag var liten
- 3) efter stigen
- 4) till toppen av världen
- 5) Mamma sa:
- 6) Lille bastard
- 7) du är en gåva
- 8) från en prins på genomresa gör nåt jag aldrig klara'
- 9) Stig till toppen av världen
- 10) Där änglar leker
- 11) Res dig efter varje smäll
- 12) Du har en ängel på din axel
- 13) Din tid kommer
- 14) Din tid kommer
- 15) Jag är född av stormen
- 16) Jag ser fågeln
- 17) som river upp världen
- 18) Jag ser havet bli rött
- 19) en säng på dårhuset
- 20) väntar på mig nån gång med oceanerna i mina ögon
- 21) Det finns en plats
- 22) Jag vet att ingen
- 23) bryr sig om den
- 24) den är bara min
- 25) Bakom ögonlocken
- 26) skulle tatt dig dit
- 27) om vägen var rak, men vägen är skruvad som en psykopat min vän
- 28) Stig till toppen av världen
- 29) Där änglar leker
- 30) Res dig efter varje smäll
- 31) Du har en ängel på din axel

- 32) Din tid kommer
- 33) Din tid kommer
- 34) (Din tid kommer)
- 35)(Din tid kommer)



## Bilaga 2

### Inlämningsuppgift – Låttextanalys

**Du ska** skriva en analys av låttexten till *Din tid kommer*, av Håkan Hellström.

Din analys ska formuleras som ett brev till textförfattaren.

**Tänk på** att ge argument som stödjer dina tolkningar. Det är viktigt att du använder dig av de litteraturvetenskapliga begrepp vi arbetat med under kursen. För att komma igång du använda dig av analysmallen i *Svenska impulser 3*, där du även kan läsa mer om stilfigurer. Se till att repetera om du är osäker på begrepp som tema, motiv, berättarperspektiv, miljö och stilfigurer.

Om du hänvisar till någon annan källa än låttexten, var noga med att referera korrekt så att läsaren kan skilja på dina och andras åsikter. Tänk även på att skriva analysen på ett sätt som passar genren brev. Vilken ton brukar ett brev ha? Formell eller informell? Hur inleds ett brev? Vilken disposition har det? Vilket språk är lämpligt?

#### **Tips!**

Lyssna på och läs låttexten flera gånger.

Skriv ner dina intryck och skapa dig en bild av låttextens handling och innebörd.

Uppgiften lämnas in via aktiviteten Svenska 3, **vid lektionsslut 15/4**. Du kommer att få använda hela lektionen till eget arbete med brevet i datorsalen.

## Kunskapskrav som bedöms:

<b>Betyget E</b>	<b>Betyget C</b>	<b>Betyget A</b>
Eleven kan göra en fördjupad, textnära litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap. I analysen använder eleven med viss säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom belägg från texterna.	Eleven kan göra en fördjupad och utförlig textnära litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap. I analysen använder eleven med viss säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom väl valda belägg från texterna.	Eleven kan göra en fördjupad, utförlig, träffsäker och nyanserad textnära litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap ur flera perspektiv. I analysen använder eleven med säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom väl valda belägg från texterna.

## Lycka till!

## Bilaga 3<sup>2</sup>

### **Analysmall** (*Svenska impulser 3*, Markstedt & Eriksson 2013:255)

#### Mötet med dikten

- Vilka är dina första reaktioner på dikten?
- Vilka tankar och känslor väcker den?
- Vad fastnar du särskilt för? Varför just det?

#### Titel

- Har dikten en titel? Hur lyder den? Hur samspelar den med innehållet?

#### Innehåll och motiv

- Vad innehåller dikten? Vad beskriver, skildrar eller uttrycker den?
- Vilka är diktens motiv?
- Vilken känsla eller stämning finns i dikten?

#### Berättarperspektiv och personer

- Vad har dikten för berättarperspektiv?
- Vilka personer finns med i dikten? Hur är deras relation?

#### Miljö

- Var utspelar sig eller pågår dikten? Finns det miljöskildringar?

#### Tema

- Vad är diktens tema?

#### Språk och stilfigurer

- Hur är dikten skriven? Förekommer bilder, symboler eller andra stilfigurer? Vilken effekt skapar dem?
- Finns det ord som används på ett ovanligt sätt? Finns det nya, påhittade ord? Eller är språket gammaldags?

#### Formen

- Hur är texten uppbyggd? Är formen bunden eller fri? Hur skapas rytm i dikten? Förekommer rim?

---

<sup>2</sup> På grund av begränsningen i filstorlek vid inlämning av uppsats har jag skrivit av mallen från boken i stället för att infoga en scannad sida som pdf.

## Referenser

### Tryckta

- Ganetz, H. (1997). *Hennes röster*. Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Hansson, G. (1959). *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*. Stockholm: Bonnier.
- Hellström, H. (2016). *Din tid kommer* [Rocklåt]. Göteborg: Woah Dad!
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Responce*. London: Routledge & Keagan Paul.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköping: Linköpings universitet.
- Lindberg, U. (1995). *Rockens text – Ord, musik och mening*. Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Markstedt, C-J. & Eriksson, S. (2013). *Svenska Impulser 3*. Stockholm: Sanoma Utbildning.
- McCormick, K. (1994) *Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Olsson, U. (2014). Den självskrivande rockmusikern – Joni Mitchell i tre versioner. I K. Hermansson, C. Lenemark & C. Pettersson (Red.), *Liv lust och litteratur – Festskrift till Lisbeth Larsson*. (s. 337-347). Göteborg & Stockholm: Makadam.
- Rosenblatt, L. (2002) *litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöstedt, B. (2013). *Ämneskonstruktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier*. Malmö: Malmö Studies in Educational Sciences.
- Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Torell, Ö. (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Institutionen för humaniora.

Thorson, Staffan (2009). "Att följa den röda tråden... Om studenters interaktion med prosafiktion". I Thorson, S. & Ekholm, C. (red.) *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.

Wolf, L. (1997). *Till dig en blåtussilago*. Lund: Studentlitteratur.

Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

### **Elektroniska**

Haidl, K. (2015, 1 december). De är årets mest spelade artister. *Dagens nyheter*. Hämtad 2018-12-17 från:  
<http://www.dn.se/kultur-noje/musik/de-ar-arets-mest-spelade-artister/>

Johansson, M. (2016). Skolverket. *Perspektiv på litteraturundervisning*. "Del 5. Litterär förståelse och begreppsanvändning". Hämtad 2018-12-14 från:  
[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv\\_litteraturundervisning/del\\_05/Material/Flik/Del\\_05\\_MomentA/Artiklar/M11\\_gym\\_05A\\_01\\_forstaelse\\_begrepp.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteraturundervisning/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/M11_gym_05A_01_forstaelse_begrepp.docx)

Sigvardsson, A. (2016, juni). Teaching Poetry Reading In Secondary Education: Findings From a Systematic Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Hämtad 2018-12-20 från:  
<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1172503>

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad 2018-11-03 från:  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

Skolverket. (2011). *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan*. Hämtad 2018-12-17 från:  
[https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial\\_gymnasieskolan\\_svenska.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf)

Torell, Ö. (2010). "Fokus på fiktionen stoppar mordet på Mozart". *Tidskrift för litteraturvetenskap*, vol. 40, nr 3-4, s. 39-45. Hämtad 2018-12-31 från:  
<http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/tfl/article/viewFile/516/490>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2018-11-05 från [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

Utbildningsradion. (2010). *Hej Litteraturen! Den svenska poesin*. Hämtad 2018-11-03 från: <https://urskola.se/Produkter/161225-Hej-litteraturen-Den-svenska-poesin>  
(Tillgänglig till 30 juni 2019)