

# **Del 1.**

## **Kontextualiseringens grunder**



# Att kontextualisera som student

Linn Holmberg

När jag började grundutbildningen i idéhistoria på Umeå universitet år 2005 fick jag tidigt höra att ämnets ambition var att förstå mänskliga föreställningar *i sin historiska kontext*. För en ung student som läst filosofi och sociologi framstod denna ambition (för att inte säga gränslösa) historiserande strävan som fordrande och frigörande. Idéhistoria tycktes kräva och möjliggöra allt. Ju bredare kunskaper man hade – om politiska, ekonomiska och sociala skeenden såväl som om filosofi-, språk-, religions- och vetenskapshistoria – desto fler intressanta betydelser stod att finna i de källtexter vi utforskade på kursens seminarier. Vad jag än fann intressant kändes det som att idéhistoria skulle kunna ge mig mer fullödiga och komplexa svar än jag hade innan. Men det tog ett tag innan jag förstod hur jag skulle göra – hur jag i mina vardagsstudier skulle arbeta för att uppnå den där svårdefinierade men eftersträvansvärda kontextuella förståelsen. Ibland kändes lärarnas svar som hämtade från filmen *The Matrix* (1999) – som när den mystiske, vise Morpheus konstaterade för den vilsne, sökande Neo: ”Unfortunately, nobody can be told what the Matrix is, you have to see it for yourself”. Jag hade blivit lärling i ett vetenskapligt hantverk som inte kunde bemästras utan att praktiseras.

Detta kapitel är ett försök att beskriva hur kontextualisering som färdighet kan erövrats och läras ut på grundutbildningsnivå, med idéhistoria som exempel. Utgångspunkten är att kontextualisering tränas på många sätt, med olika mål och i varierande svårighetsgrad. De kontextualiseringsarbeten som görs av forskare är mer avancerade och tidskrävande än de som förväntas av en kandidat- eller masterstudent. Att utföra en självständig

---

## Hur du kan referera till det här kapitlet:

Holmberg, L. 2022. Att kontextualisera som student. I: Bergwik, S., Holmberg, L., & Dirke, K.(red.) *Konsten att kontextualisera: Om historisk förståelse och meningsskapande*, pp. 21–42. Stockholm: Stockholm University Press. DOI: <https://doi.org/10.16993/bbt.b>. License: CC BY 4.0.

undersökning på avancerad nivå är i sin tur något annat än att kontextualisera en källtext på grundkursens seminarier. Svårigheten i görandet stiger med andra ord under utbildningens gång. Man kan även tala om en tilltagande frihet: att man först lär sig hantverkets grundackord för att sedan börja improvisera. Ambitionen med kapitlet är att erbjuda några tankeverktyg för att reflektera över denna träning. Finns det en outtalad logik bakom konsten att kontextualisera – ett kontextualiseringens A-B-C? Vad är det i så fall man måste lära sig först innan man kan ta nästa steg?

Jag kommer att börja med ett resonemang om skillnaden mellan att analysera, syntetisera, utvärdera och kontextualisera, för att ringa in betydelsen av det sistnämnda. Jag kommer sedan att beskriva fyra typer av historiska kontexter som studenter vanligtvis tränas att förhålla sig till på grundkursen i idéhistoria, samt hur dessa träningsmoment i praktiken går till.

## **Analysera, syntetisera, utvärdera, kontextualisera – vad är skillnaden?**

Som universitetsstudent inom historiska discipliner ställs man tidigt inför en rad begrepp som syftar på intellektuellt ”görande”. Några av de vanligaste är att tolka, analysera, syntetisera, utvärdera och kontextualisera. Dessa aktiviteter förväntas utföras mentalt (medan man läser, lyssnar och tänker), i muntlig diskussion (på seminarier, redovisningar och workshops) samt i skrift (genom tentor, inlämningsuppgifter och uppsatser). I vardagligt tal glider begreppen lätt ihop med varandra och i praktiken finns det också mycket som förenar dem. För att få en skarpare förståelse för vad historiskt arbete innebär kan det dock finnas en pedagogisk poäng med att skilja dem åt och fundera på deras inbördes relationer. Jag kommer därför inledningsvis fokusera på skillnaden mellan att analysera, syntetisera, utvärdera och kontextualisera, för att sedan återkomma till det som förenar.

Ordet *analys* härstammar från grekiskans *análusis* (ἀνάλυσις) och betyder ”upplösning” eller ”sönderdelning”.<sup>1</sup> Att analysera brukar därför beskrivas som att bryta ner något i sina beståndsdelar.

---

<sup>1</sup> ”Analys”, i *Svenska akademins ordbok* (Stockholm, 1898): [https://www.saob.se/30/3\\_2020](https://www.saob.se/30/3_2020).

För humanister som studerar texter, bilder, artefakter, tal eller mänskligt beteende är denna nedbrytningsprocess förstås högst metaforisk. Det är inte tänkt att det man analyserar ska brytas itu, utan snarare att man på intellektuell väg urskiljer dess struktur och sätter ord på dess beståndsdelar.<sup>2</sup> Bland idéhistoriker utgör texter och bilder de vanligaste analysobjekten. På grundutbildningen appliceras därför färdighetsträningen på dessa två materialkategorier, och särskilt på texter.

De första historiska källtexter man möter som idéhistoriestudent härrör i regel från de antika grekiska filosoferna Platon och Aristoteles. Båda var verksamma i Aten under 300-talet f. Kr. och har av eftervärlden betraktats som två av de viktigaste tänkarna inom västerländsk filosofi- och idéhistoria. Att läsa och analysera texter som tillkom för mer än 2 000 år sedan – i ett samhälle väldigt annorlunda vårt eget – ställer dock rätt högra krav på sin läsare. Innehåll, stil och form kan upplevas främmande, konstiga och svåra att förstå. Kanske är det just därför det är så praktiskt att börja en idéhistorisk utbildning med gamla texter. De illustrerar nämligen väldigt väl behovet av kontextualisering och de många sätt som man kan kontextualisera på. Under resten av kapitlet kommer jag därför använda Platons *Staten* som exempel för att illustrera skillnaden mellan olika läs- och tolkningsoperationer, samt mellan kontextualiseringsformer. Först ska vi återgå till innebörden av att analysera.

Att göra en basal analys av Platons *Staten* kan i ett första steg innebära att man beskriver textens form och beståndsdelar. Man kan till exempel notera att verket är skrivet som en filosofisk dialog mellan flera personer. De uppges befinna sig i hamnstaden Pireus, en bit utanför Aten, där de samlats hemma hos köpmannen Kefalos. Den som talar mest och framstår som textens huvudperson är en lärd man vid namn Sokrates. Först diskuterar de inblandade vad ”rättrådighet” betyder, hur en rättrådig person handlar och vad som motiverar någon att handla så. Diskussionen leder vidare till frågor om människans natur och vad som gör henne lycklig. Sokrates menar att man lättare kan komma fram till

---

<sup>2</sup> Lennart Olausson: ”Från text till text. Om idéanalys, förklaringar och beskrivningar i idéhistoria”, i Lennart Olausson (red.): *Idéhistoriens egenart. Teori- och metodproblem inom idéhistorien* (Stockholm, 1996), 18.

svaret på dessa frågor om man kan undersöka dem på en större yta. Han inleder därför en lång diskussion om hur stater uppkommit och hur den mest sunda staten bör se ut. Sällskapet enas, i korthet, om att en sund, rättrådig stat kännetecknas av en strikt arbetsdelning och egendomsgemenskap, för sammanhållningens skull. Filosoferna styr, väktarna beskyddar och resten av befolkningen arbetar. Tillsammans motsvarar de själens tre element: förnuft, mod och besinning. Både samhället och människan är sunda och rättrådiga när alla delar står i samklang. När den perfekta harmonin uppnåtts får den inte ändras, vilket gör att filosofregenterna har rätt att ta till vilka medel som än krävs för att bevara ordningen. På samma sätt måste människans förnuft styra över resten av kroppen.<sup>3</sup>

Det som gör ovanstående summering till en analys är att den urskiljer centrala element i en text som är flera hundra sidor lång. Den bryter ner denna helhet i mindre delar, väljer att lyfta fram vissa saker och att utesluta andra, allt med så neutrala och värderingsfria ord som möjligt. För att åstadkomma den här analysen har jag som läsare kontinuerligt (och mer eller mindre medvetet) utvärderat vad jag upplever som mest *meningsfullt* att ta med för att kunna beskriva helheten på ett kärnfullt sätt. Men upplevelsen av meningsfullhet är förstås inte universell. Vi fastnar för olika saker i de texter vi läser, även om vi ofta kan relatera till och inspireras av de analyser som andra människor gör. En läsare med en annan bakgrund än min skulle välja att lyfta fram andra saker. Att avgöra vad som är meningsfullt i en text är sålunda en komplex uppgift utan några absoluta svar. Det är därför inte så konstigt att texttolkning som praktik gett upphov till en enorm mängd metodologisk och teoretisk litteratur.<sup>4</sup>

Hur kort och kärnfull en textanalys än är så måste vi alltså konstatera att den alltid innehåller spår av människan som gjort analysen. I det avseendet är en textanalys inte bara en nedbrytning

<sup>3</sup> Platon: *Staten*, övers. Jan Stolpe (Stockholm, 2003).

<sup>4</sup> T.ex. Göran Bergström & Karin Boréus: *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys* (Lund, 2000); Lars Melin & Sven Lange: *Att analysera text. Stilanalys med exempel* (Lund, 1995); Niklas Pramling, *Hermeneutisk texttolkning* (Göteborg, 1987); Björn Vikström: *Den skapande läsaren. Hermeneutik och tolkningskompetens* (Enskede, 2006).

av något, utan också en uppbyggnad. Vi skapar delvis något nytt när vi tolkar en text med egna ord. Så hur skiljer sig då en analys från en syntes?

*Syntes*, från grekiskans *súnthesis* (σύνθεσις), med betydelsen ”sammanbindning”, ”kombination” eller ”förening” har traditionellt beskrivits som motsatsen till analys. Medan analysen plockar isär, sätter syntesen ihop.<sup>5</sup> Men med tanke på att vi nyss konstaterat att en textanalys alltid innehåller spår från analytikern själv, skulle man inte kunna argumentera för att en analys också är en slags syntes? Jo, kanske det, men det finns en poäng med att reservera ordet *syntes* för en än mer nyskapande operation, vars syfte är att aktivt förändra och vidareutveckla det studerade snarare än att tolka eller förstå det. Att läsa Platons *Staten* med avsikten att syntetisera snarare än att analysera dess innehåll innebär att man ”tänker vidare” kring de frågor och svar som där ställs. En student kanske inte köper Sokrates definition av rättrådighet och känner sig manad att förklara varför. En annan blir triggad att argumentera emot idén om vad som karaktäriserar ett sunt samhälle och en sund människa. En tredje blir måhända inspirerad att uppdatera Platons vision till det tjugoförsta århundradet. Kanske finns där redskap för att hantera klimatkrisen?

Att låta en historisk text inspirera det egna tänkandet är inte fel. En anledning till att Platons texter varit viktiga för den västerländska filosofin är att de har inspirerat generationer av läsare att tänka vidare kring vad som kännetecknar ett gott samhälle, ett gott liv och hur man ska nå dit. Men att syntetisera en historisk källtext är något annat än att analysera och kontextualisera den. Och på en grundutbildning i idéhistoria är det framförallt de två senare förhållningssätten som man tränas i.

En annan läsart som ligger nära syntetiseringen är *utvärderingen*. Det råder inga tvivel om att Platons *Staten* kan väcka starka känslor hos en läsare på 2000-talet. Vissa studenter förfäras så av de totalitära dragen i hans vision att de i en seminariediskussion

---

<sup>5</sup> ”Syntes”, i *Svenska akademins ordbok* (tryckår 2000): ”Synthesis” i *Oxford English dictionary online* (Oxford, 2000–). Se länkar i tidigare fotnoter. Inom filosofi är en syntes dessutom ett resultat av att en tes och en antites ställts emot varandra. Syntesen är då en kompromiss eller en vidareutveckling av dem båda.

inte kan hålla sig från att räkna upp allt som är negativt, eller varför det vore galenskap att organisera ett samhälle på det sättet. En annan läsare kanske stör sig på formatet: att det är jobbigt att läsa en filosofisk text uppbyggd som en dialog, eller att dialogen i sig känns onaturlig och konstlad. Man väljer med andra ord att följa upp sin analys med kritik – och stannar där.<sup>6</sup> Att normativt utvärdera en källtext är även det något annat än att analysera eller kontextualisera den.

Ordet *kontext* härrör från latinets *contextus* och betyder ”sammanvävning”, ”komposition” och ”koppling”.<sup>7</sup> Vid första anblick ser det därför ut att finnas en betydelseöverlappning med grekiskans *súnthesis*. Men *syntes* och *kontext* används inte som synonymer i akademiskt vardagspråk. Om en *syntes* är en vidareutveckling så betecknar *kontext* snarare ett sammanhang genom vilket det huvudsakliga studieobjektet kan förstås. Denna skillnad i språkbruk får intressanta konsekvenser för hur vi kan förstå respektive verb som former av ”görande”. Om *syntetisera* signalerar att förändra eller ”tänka vidare” kring något, så uppmärksammar *kontextualisera* handlingen att förstå ett visst objekt i relation till något annat. Men vad betyder det då?

Mänsklig analysförmåga är intimt förbunden med kapaciteten att associera. Det är grunden för all form av förståelse.<sup>8</sup> Från spädbarnsåren och uppåt lär vi oss att tolka det okända i ljuset av det kända. Vi bygger gradvis upp en inre intrycks- och erfarenhetsbank som blir till en resurs för att avläsa och orientera oss i alla möjliga vardagsituationer. I det avseendet kan man säga att kontextualisering – handlingen att förstå ett visst objekt i relation till något annat – alltid ligger inbäddat i en tolkningsoperation, hur basal den än är. Man skulle till och med kunna säga att kontextualisering och tolkning är samma sak. Men återigen finns

<sup>6</sup> För en mer ingående diskussion om skillnaden mellan kritik och kontextualisering, se Adam Kjellgrens kapitel i denna antologi.

<sup>7</sup> Peter Burke: ”Context in context”, *Common knowledge* 8:1 (2002), 152–177; 153. ”Kontext”, i *Svenska akademins ordbok* (tryckår 1937); ”Context”, i *Oxford English dictionary online* (Oxford, 2000–).

<sup>8</sup> Peter Josephson och Frans Lundgren formulerar det på ett liknande sätt: ”Att förstå något innebär alltid att sätta det i relation till något annat. I forskning talar man om detta andra som *kontext*”. Peter Josephson & Frans Lundgren: *Historia som kunskapsform* (Lund, 2014), 67.



det en pedagogisk poäng med att reservera ord för olika operationer. Associera gör vi alltid – blixtnabbt, automatiskt och ofta utan att reflektera över det. *Kontextualisera* kan istället reserveras för den medvetna, självreflexiva handlingen att aktivt begrunda ett studieobjekt i ljuset av något annat, och att synliggöra denna handling för sig själv och andra. *Kontextualisering* kan på så vis användas för att skilja mellan de spontana, orefleterade associationer som vi alla gör i vardagslivet och de långt mer strukturerade associationer som vägleder tolkningsoperationer inom human- och samhällsvetenskapliga discipliner.<sup>9</sup> Jag kommer därför härnäst vända uppmärksamheten mot fyra stora kontextkategorier som studenter på grundutbildningen i idéhistoria vanligen lär sig arbeta med i texttolkning.

## Fyra former av kontext

Att läsa grundkursen i ett nytt universitetsämne brukar för många studenter upplevas som en intensiv korvstoppning av nya ämneskunskaper och teoretiska perspektiv. Grundkursen i idéhistoria presenteras vanligtvis som en översikt av de västerländska idéernas historia, från antiken till idag. Som student introduceras man för centrala tänkare, verk, begrepp och idétraditioner som ger inblick i hur föreställningar om människan, samhället, naturen och det översinnliga tagit form och förändrats genom århundraden. Samtidigt intresserar man sig också för de samhällen, kulturer och historiska processer som idéerna formats av. Man fördjupar sig till exempel i politisk kultur i de antika stadsstaterna, den kristna kyrkans etablering i den hellenistiska kultursfären, feodalsamhällets uppbyggnad, boktryckets etablering och konsekvenser, upptäcktsresor och ny teknik, industrialisering och välfärdsstatens framväxt och mycket mer. Studenten i idéhistoria får därmed ämneskunskaper om hela den västerländska civilisationens utveckling, liksom insyn i hur människor genom årtusenden uppfattat och förklarat sin värld,

---

<sup>9</sup> På samma sätt kan vi skilja mellan ambitionen att göra en basal analys av innehållet i Platons *Staten* och att göra en *idéhistorisk* analys av densamma. I det första fallet kommer läsarens spontana upplevelse av meningsfullhet guida ordval och fokuspunkter. I det andra fallet uppmanas läsaren att aktivt förhålla sig till en viss ämnestraditions sätt att tolka texter.

hur dessa föreställningar ärvts, utmanats och omformats av efterkommande generationer.

Den första form av kontext som idéhistoriestudenter bekantar sig med är *texters tillkomstsammanhang*. Istället för att betrakta ett resonemang som en tidlös skapelse vi kan döma eller gilla utifrån en modern ståndpunkt söker man förstå dess uttryck mot bakgrund av författarens livsvärld, samhälle, världsbild, intellektuella föregångare och inspirationskällor, möjliga intentioner och tänkta mottagare. Ett sådant förhållningssätt förhindrar inte att man kan jämföra Platons *Staten* med exempelvis Marx och Engels *Det kommunistiska manifestet* (1848), men man behandlar dem inte som två tidlösa samtalspartners, som om deras begrepp betydde samma sak, eller som att deras upptagenhet vid liknande frågor skulle spegla samma problem. Istället tolkas källtexterna som inbäddade i specifika historiska omständigheter: som reaktioner på – och reflektioner av – de samhällskulturer och skeenden som var rådande på en viss plats, i en viss tid.

Platon (ca. 428–348 f. Kr) levde i Aten, en grekisk stadsstat som i början av 300-talet f. Kr. hade ungefär 300 000 invånare. Av dessa bestod majoriteten av kvinnor, barn, slavar och utlänningar (*metoiker*). Endast tio procent av befolkningen räknades som ”fria män”: stadsstatens medborgare med rätt att delta i det politiska livet. De som ville engagera sig samlades regelbundet på Atens torg för att tycka till om folkförsamlingens förslag, diskutera och lyssna till politiska debattörer. I denna muntliga miljö rörde sig även filosofer och lärare i retorik, etik, logik och kunskapsfilosofi. En av dem var Sokrates som samlade en stor skara lärjungar omkring sig, bland dem aristokratsonen Platon. År 399 dömde folkförsamlingen Sokrates till döden. Han anklagades för att ha förlett ungdomen med sin undervisning samt för att ha försvarat åsikten att staten borde styras enbart av dem som hade utbildats för ändamålet. Detta tolkades som en kritik av det rådande politiska systemet, där närmast 30 000 medborgare hade möjlighet att säga sitt. Sokrates avrättning tros ha bidragit till att Platon tappade respekten för stadsstatens styrelseskick och istället började leka med tanken på en stat styrd av en liten skara filosofer. Det var dessa tankar han utvecklade i *Staten* – troligtvis

skrivna på 380-talet – där han lät sin döda mentor Sokrates sköta argumentationen.<sup>10</sup>

Ovanstående beskrivning är bara ett axplock på vad som skulle kunna beskrivas som ett relevant tillkomstsammanhang för att förstå Platons text: den omedelbara politiska kontexten på platsen där han levde och hans personliga förlust av en kär lärare. Vi skulle vidare kunna fördjupa oss i det bredare idéklimatet i det grekiska samhället: synen på kvinnor och barn, slavar och kroppsarbetare, idéer om själen, kroppen och det goda livet. Vi skulle även kunna läsa mer om den samtida skriftkulturen, hur texter av detta slags spreds och användes – och av vem. Vilka texter hade Platon själv läst och inspirerats av? Han föreställde sig förmodligen inte att hans eget verk skulle läsas och kommenteras i årtusenden efter hans död. Så vem var den tänkta mottagaren? Hur avsåg han att hans verk skulle läsas? Skulle texten vara ett bidrag till en viss diskussion eller genre? Och vad betydde egentligen ord som *demokrati*, *medborgare* och *politik* för Platon och människor i hans samtid? Om vi antar att deras betydelser var desamma som för oss idag är chansen stor att vi missuppfattar bokens budskap.

Det finns helt enkelt inte bara *ett* sammanhang kring tiden för texters tillkomst som kan påverka vår förståelse av deras innehåll. När man väl tolkar texter i ljuset av dessa sammanhang förändras dock långsamt det omedelbara, personliga perspektivet på innehåll och betydelse. Man kan uppleva en känsla av att ha flyttat på sig, så att man ser sitt studieobjekt från en ny vinkel. Genom att beakta texters tillkomstsammanhang blir vi också medvetna om den tidsrymd som ligger mellan oss själva och det första nedtecknandet. I Platons fall är den tidsrymden nästan svår att greppa: två årtusenden.

Detta för oss vidare till en annan form av kontext som studenter på grundkursen i idéhistoria tidigt hör talas om, men vars

---

<sup>10</sup> Charlotte Wikander & Örjan Wikander: *Antikens historia. Europa i vardande* (Stockholm, 2003), 117–118; Ronny Ambjörnsson: *Människors undran* (Stockholm, 1997), 98–104; Sven-Eric Liedman: *Från Platon till kriget mot terrorismen. De politiska idéernas historia* (Stockholm, 2005), 15–22; Svante Nordin: *Det politiska tänkandets historia* (Lund, 1999), 13–26.

innebörd och konsekvenser skulle kunna framhävas ännu mer: vi skulle kunna kalla det *texters materiella historia*, deras ”efterliv”, förändringar och överlevnadsvillkor. Med detta avser jag det som hänt med en text under den tid som förflutit sedan författaren lade ner sitt skrivdon till att vi idag kan läsa hens alster. Dessa omständigheter är speciellt viktiga att beakta när man studerar äldre verk som först cirkulerade i handskriftsform innan de väl trycktes, liksom texter som ursprungligen skrevs på andra språk. Men perspektivet är relevant för alla källmaterial, oavsett tidpunkt för nedtecknandet. Det här är dock något som många inlägg i idéhistoriska metoddiskussioner förbisett.<sup>11</sup>

Platons modersmål var klassisk grekiska. Hans texter skrevs därför först ner på detta språk, på meterlånga papyrusremsor som rullades ihop i rullar. Det format som vi idag förknippar med böcker – kodex-formatet, med inbundna sidor – slog inte igenom i medelhavsområdet förrän 500 år senare. Platons *Staten* var uppdelad i tio papyrusrullar för att underlätta läsningen. Någon originaltext skriven av Platons hand finns inte kvar, av två anledningar. Det är för det första möjligt – till och med troligt – att Platon inte skrev sina texter själv, utan dikterade dem för en slav. För det andra är papyrus ett material som lätt möglar. I det fuktiga medelhavsklimatet hade en text på papyrus vanligtvis en livstid på bara några årtionden innan det behövdes skrivas av på nytt. Innan boktryckets uppkomst och spridning på 1450-talet var det genom handskrivna kopior som texter spreds och bevarades. Under större delen av den tiden fanns inga klara regler för

<sup>11</sup> Se t.ex. Olausson: ”Från text till text”, 15. Olausson betonar vikten av att förstå texter i diakrona och synkrona sociala och idémässiga sammanhang (dvs. händelser och idétraditioner i författarens samtid och dåtid). Han betonar också att läsare som befinner sig i andra sociala och idémässiga sammanhang kommer att läsa in en annan mening, ”även om en text i en mening alltid är den samma – vi bortser här från översättningar och liknande – dvs. bokstäverna står i samma konstellationer som författaren präntade ner dem”. Att texter genom årtusenden och århundranden skulle förbli desamma har länge tillbakavisats av filologisk, bokhistorisk och medehistorisk forskning. Hur texters efterliv påverkar möjligheten att utreda författarens intentioner behandlas inte heller i någon större utsträckning i Svante Nordin, *Varför idéhistoria? En ämnesintroduktion för nya studenter* (Lund, 2011), även om Nordin kort konstaterar ”att förstå budskapet utan att förstå mediet är en omöjlighet” (38).

hur avskrivning skulle gå till, vilket innebar att samma verk ofta cirkulerade i flera olika versioner, som i sin tur gav upphov till nya versioner och så vidare. Skiljetecken användes sparsamt under antiken och orden skrevs ihop utan mellanrum, vilket gjorde både läsning och kopiering till en mödosam uppgift, med stor risk för feltolkning. Verk som inte regelbundet kopierades riskerade dessutom att försvinna helt och hållet. Forskare tror därför att en stor del av antikens litterära alster gick om intet redan innan periodens slut, och att de verk som faktiskt överlevde kan ha förändrats en hel del.<sup>12</sup> Efter det västromerska rikets fall försvann dessutom grekiskakunskaperna i Europa. De texter som inte hade översatts till latin vittrade bort. Fram till 1400-talet var bara ett fåtal texter av Platon kända i Västeuropa. Hans verk hade dock kopierats i generationer av bysantinska och muslimska lärda i det östra medelhavsområdet. Det var därför först under andra halvan av 1400-talet som Platons samtliga dialoger översattes till latin och spreds i tryck. Då blev *Staten* för första gången tillgänglig för en större lärd publik i Västeuropa. De första utgåvorna på folkspråk dök sedan upp på 1700-talet.<sup>13</sup>

Med denna kontext i bakhuvudet – texters materiella historia och överlevnadsvillkor – kanske man än en gång upplever känslan av att ha flyttat på sig, att man ser Platons *Staten* från ett nytt perspektiv. Kanske blir man förundrad över de historiska omständigheter som lett fram till att man överhuvudtaget kan hålla en svensk översättning av *Staten* i sin hand, eller scrolla igenom den som ett digitalt textflöde på en läsplatta. Genom att beakta *Statens* materiella historia inser man också att det inte är så lätt att uttala sig om författarens intentioner, speciellt inte när det fortfarande är oklart hur de texter som finns tillgängliga idag skiljer sig från den text Platon en gång skrev (eller dikterade).

<sup>12</sup> Leighton Durham Reynolds & N. G. Wilson: *Scribes and scholars. A guide to the transmission of Greek & Latin literature* (Oxford, 2013), 1–44. Det var heller inte ovanligt att nyare texter skrevs ihop med gamla och felaktigt attribuerades till ursprungsförfattaren. Till exempel cirkulerade en del nyplatonistiska texter (tillkomna på 200-talet och framåt) i Platons namn.

<sup>13</sup> Ambjörnsson: *Människors undran*, 336–338; Ronny Ambjörnsson: *Tankens pilgrimer* (Stockholm, 2002), 149–157, 234, 356; Reynolds & Wilson: *Scribes and scholars*, 79–86, 146–158.

Denna problematik blir tydligast med texter av antikt eller medeltida ursprung, men den försvinner inte bara för att vi rör oss in i tidigmodern och modern tid, eller för att vi rör oss till andra källmaterial. Många texter har en historia som är en annan än innehållets. Texter har skrivits om, lagrats, flyttats, överförts till nya medier, översatts, förändrats, eller till och med delvis förstörts.<sup>14</sup> Även om sådana historiska processer främst studeras av filologer, bokhistoriker och mediehistoriker är det en relevant kontext att beakta för alla historiker som jobbar med texter.<sup>15</sup>

Detta för oss över till en tredje typ av kontext som studenter i idéhistoria lär sig beakta: *eftervärldens tolkningar*. En författares intentioner kan i teorin bli fullständigt missförstådda av efterkommande generationer men likväl få en enorm betydelse för människor. Därför kan det vara mer produktivt att undersöka de processer som gjort att en tolkning fick ett stort genomslag snarare än att försöka komma fram till vad författaren "egentligen" menade. De bildade atenare som på 380-talet f. Kr. kände Platon personligen tolkade med största sannolikhet inte hans skrifter på samma sätt som kristna nyplatonister gjorde i 200-talets Alexandria, eller renässanshumanisterna i 1480-talets Florens. Som nyss nämnts är det inte ens säkert att Platons texter såg likadana ut för dessa olika grupperingar. Från slutet av 1400-talet och framåt fanns dock *Staten* tillgänglig i standardiserade tryckta upplagor, vilka kommenterades i inflytelserika politiska texter, från Thomas Mores *Utopia* (1516) och Niccolò Machiavellis *Fursten* (1532) till Jean-Jacques Rousseaus *Om samhällsfördraget* (1762).

Under tidigmodern tid lästes *Staten* ofta som ett tankeexperiment för att diskutera människans och samhällets natur. Många av de politiska texter som skrevs under 1600-talet utgick på liknande

<sup>14</sup> Se t.ex. Linn Holmberg: "Texten som artefakt. Historisk rekonstruktion och det kreativa fältarbetet", i Åsa Arping, Christer Ekholm & Katarina Leppänen (red.): *Humanister i fält. Metoder och möjligheter* (Borås, 2016), 67–76; Linn Holmberg: *The Maurists' unfinished encyclopedia* (Oxford, 2017), 32–41.

<sup>15</sup> Se t.ex. Johan Jarlbrink, Parik Lundell & Pelle Snickars: *Mediernas historia. Från big bang till big data* (Lund, 2019); Eva Rosenhaft, Helga Müllneritsch & Annie Mattson: *The materiality of writing. Manuscript practices in the age of print* (Uppsala, 2019). För grunderna i filologisk textkritik, se Reynolds & Wilson: *Scribes and scholars*, 207–241.

sätt från hypotetiska naturtillstånd och föreställda samhällskontrakt, utan att man nödvändigtvis tänkte sig dem som faktiska händelser i historien. Den utopiska genren som utvecklades under perioden lästes dessutom mer som en form av kritik mot rådande ordning än som uppriktigt menade förslag på hur samhället borde organiseras.<sup>16</sup> Efter 1800-talets storskaliga samhällsomvälvningar och de politiska ideologiernas framväxt blev det vanligare att politiska tänkare talade om Platons *Staten* som en potentiellt eftersträvarsvärd samhällsvision, en vision som till och med kunde ses som demokratisk. Efter första och andra världskriget svängde denna uppfattning. Många tänkare kom nu istället att tolka *Staten* som de totalitära ideologiernas moder. Platons idé om egendoms gemenskap likställdes med kommunism.<sup>17</sup> En polsk översättare av *Staten* gick så långt att han jämförde Platons samhälle med ett koncentrationsläger, samtidigt som marxistiska filosofer snarare ansåg att *Staten* försvarade bourgeoisiens intressen.<sup>18</sup>

Eftervärldens tolkningar av Platon har ofta gjorts till studieobjekt för historiska analyser, i form av receptionsstudier, jämförelser av *Staten* med andra politiska verk och historiografiska översikter.<sup>19</sup> Man strävar då efter att placera in tolkningarna i sina tillkomstsammanhang och samtalstraditioner. Men om eftervärldens tolkningar kan vara ett studieobjekt i sig, på vilka sätt kan de även betraktas som en kontext genom vilken *Staten* kan förstås?

Uppfattningar om det förflutna tenderar att gå i arv. Över tid etableras standardtolkningar av vissa författare, deras

---

<sup>16</sup> Chloë Houston: *The early modern utopia, 1516–1650*, diss. (University of London, 2006).

<sup>17</sup> Se t.ex. John Henry Reinke, "The communism of Plato and Marx", MA diss. (Loyola University, 1942).

<sup>18</sup> Thomasz Mróz, "On the reception of Plato's political ideas in polish philosophy of the first half of the twentieth century", *Problemos* 81 (2012), 124–130: 128.

<sup>19</sup> Se t.ex. Harold Tarrant m.fl. (red.): *Brill's companion to the reception of Plato in Antiquity* (Boston, 2018); Ann Sheppard: *Ancient approaches to Plato's Republic* (London, 2013); Kyriakos Demetriou: *Studies on the reception of Plato and Greek political thought in Victorian Britain* (Farnham, 2011); James Steintrager: "Plato and More's *Utopia*", *Social research* 36:3 (1969), 357–372.

texter, texternas betydelser och deras historiska genomslag.<sup>20</sup> Dessa tolkningar återberättas om och om igen – i läroböcker, i bakgrundsavsnitt i forskningsartiklar, i förord till översättningar – och bidrar på så vis till att successivt befästa en eller flera ”utkiksplatser” från vilka läsaren betraktar objektet. Eftervärldens tolkningar kan sålunda ses som en kontext i den meningen att de ofta ”smyger sig på” en lite här och var, ger intrycket av att vara självklara och därmed tidlösa, när vissa i själva verket kan vara av relativt ungt datum, som synen på Platons stat som ett kommunistiskt samhälle.

Att vi påverkas av tidigare generationers tolkningar behöver vi känna till och vara uppmärksamma på, men det är inte i sig ett problem som vi behöver frigöra oss ifrån. Hela grundtanken med kontextualisering handlar ju snarare om att inta ett aktivt och medvetet förhållningssätt till det som kan påverka ens tolkningsarbete. Detta inkluderar nedärvda populära föreställningar såväl som etablerade forskningsfält. Självklart ska vi vara kritiska, men det faktum att generationer av historiker utforskat alla möjliga aspekter av *Statens* tillkomsthistoria, samtida samhällskontexter, senare mottagande och tolkningar, och att filologer ända sedan 1400-talet slitit med att lokalisera och jämföra handskriftskopior i flera länder för att etablera standardiserade utgåvor, är trots allt något att vara tacksam över. Det innebär att nya läsare inte behöver börja från noll. Det finns en grund att bygga på.

Framförallt innebär detta arv att det finns goda möjligheter att etablera nya utkiksplatser, som gör det möjligt för oss att betrakta studieobjektet från en annan vinkel. Denna process brukar kallas för *omkontextualisering*.<sup>21</sup> Ofta är det just sådant som forskare idag bidrar till. För att kunna etablera nya kopplingar krävs det dock att man tillskansat sig historiska ämneskunskaper och insyn i olika forskningslägen. Det är svårt att göra en omkontextualisering av Platons *Staten* om man inte först har en uppfattning om

---

<sup>20</sup> Om den här typen av processer kan man läsa mer i t.ex. Katarina Leppänen & Mikela Lundahl (red.): *Kanon ifrågasatt. Kanoninseringsprocesser och makten över vetandet* (Riga, 2009).

<sup>21</sup> För en allmän diskussion om omkontextualisering, se Josephson & Lundgren: *Historia som kunskapsform*, 67–77. Se också Staffan Bergwicks kapitel i denna antologi.



dess tillkomstsammanhang, efterliv och tidigare forskning. I det avseendet kan man verkligen tala om en kontextualiseringskonstens A-B-C. Det behövs först en grund att stå på innan man kan börja identifiera nya utkiksposter: man måste säga A innan man kan säga B.

En sista och fjärde kontext – som i sig är en stor resurs för olika former av omkontextualiseringar – är vår egen nutid: frågor och problem som debatteras i samhället och i universitetsvärlden, samt nya vetenskapliga teoribildningar, angreppssätt och utgångspunkter. I *Historia som kunskapsform* understryker Peter Josephson och Frans Lundgren att historiska källtexter kan användas för att få insyn i normsystem och föreställningar som författarna inte själva hade den minsta avsikt att upplysa oss om. Platon skrev inte *Staten* för att människor 2 000 år senare skulle få insyn i idéer om kön i den grekiska stadsstaten. Likväl är det möjligt att använda hans text för detta ändamål. Genom att anlägga ett genusperspektiv på *Staten* och andra politiska texter kan vi studera hur föreställningar om kvinnligt och manligt tagit form i olika kulturer och perioder. Att arbeta utifrån denna ambition är inte samma sak som att tillskriva författaren intentioner som hen inte hade. ”Det handlar inte om ett försök att ställa sig utanför historien”, betonar Josephson och Lundgren, ”utan om att avgöra *vilken* historia det vi studerar ska hänföras till”.<sup>22</sup> Det är en viktig poäng. Vi ska inte tillskriva Platon åsikter som han inte hade. Men vi kan mycket väl se Sokrates förslag om att redigera bort gråtande hjältar i sagor så att pojkar inte ska bli mjuka och känslodrivna som del i en längre historia om mansrollens formering.<sup>23</sup>

De fyra former av kontexter som jag beskrivit i detta avsnitt hänger ihop och griper in i varandra. Den information som vi har om texters tillkomsthistoria är i sig beroende av att urkunder har bevarats, utvärderats och tolkats av eftervärlden, och som läsare på 2000-talet kommer vi närma oss detta historiska arv med erfarenheter och frågor som upplevs relevanta för vår tid. Här passar det därför bra att återknyta till idén om kontextualisering som en självreflexiv aktivitet. Alla människor är färgade

<sup>22</sup> Josephson & Lundgren: *Historia som kunskapsform*, 74.

<sup>23</sup> Platon: *Staten*, 114.

av de kulturer och sammanhang de ingår i. Det gäller även oss själva. Att kontextualisera förflutna aktörer, texter och skeenden innebär därför i förlängningen att bli medveten om individuella associationer, drivkrafter och intressen – att utmana sin världsbild för att försöka förstå en annan, och därigenom samtidigt bättre förstå sin egen. Även om vi spontant tycker att en historisk text verkar konstig, bra, dålig, rimlig, rolig, vidskeplig, rasistisk, homofobisk eller sexistisk innebär ett kontextualiserande förhållningssätt att inte stanna vid sådana bedömningar. Reaktionerna är rimliga, men de är inte slutmålet. Istället kan man ta ett steg till och fråga: varför tycker jag så? Varför var inte detta tänkande självklart för människan bakom texten som jag utvärderar? Ambitionen att ställa och svara på denna typ av frågor sätter också fingret på den centrala skillnaden mellan ett kontextualiserande och syntetiserande förhållningssätt.

Men hur gör man då när man kontextualiserar, rent konkret?

## Hur lär man sig att kontextualisera?

Att utbilda sig till idéhistoriker – eller för den delen sociolog, litteraturvetare eller konstvetare – har ofta beskrivits i termer av socialisering. Man genomgår en process då man införlivar en ny omgivnings praktiker, normer och kultur. Genom att observera, imitera och experimentera tar man till sig ett sätt att ställa frågor och ge svar, associera och resonera.<sup>24</sup> I slutändan förvärvar man ett ämnesspecifikt kunskaps- och färdighetskapital, vilket ibland kallas *disciplinary literacy*.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Olausson: ”Från text till text”, 10–11; Alandeom Oliviera & Erica Barnes: ”Elementary students’ socialization into science reading”, *Teaching and teaching education*, 81 (2019), 25–37; John Weidman & Elisabeth Stein: ”Socialization of doctoral students to academic norms”, *Research in higher education* 44:6 (2003), 641–656.

<sup>25</sup> Timothy Shanahan & Cynthia Shanahan: ”Disciplinary literacy”, i Jim Patterson (red.): *The SAT suite and classroom practice. English language arts/literacy* (New York, 2020), 91–125. Författarna betonar bl.a. vikten av att skilja *disciplinary literacy* från det som brukar kallas *content area literacy*. Medan den senare avser utveckling av generiska studie-, läs- och skrivfärdigheter så syftar den förra på en mer ämnesspecifk färdighetsappropriering.

På den idéhistoriska grundutbildningen – precis som i de flesta humanistiska discipliner – tränas studenter till *disciplinary literacy* genom framförallt fyra aktiviteter: man går på föreläsningar, läser kurslitteratur, deltar i seminarier och skriver inlämningsuppgifter, tentor och uppsatser. Man lyssnar, läser, diskuterar och skriver.<sup>26</sup> Genom dessa aktiviteter bygger man upp ett kunskaps- och färdighetskapital, samtidigt som man tränas i att använda det självständigt, i enlighet med vetenskapliga regler.

Genom att gå på föreläsningar och läsa sekundärlitteratur börjar man som student ta del av kontextualiseringar som *andra* har gjort – det vill säga lärarna och författarna, vilka oftast är forskare själva. Föreläsningarna och sekundärlitteraturen presenterar olika historiska sammanhang för texter, föreställningar och världsbilder. De illustrerar vilka sammanhang som forskare använder i sina analyser och hur dessa påverkar deras tolkningar. Studenten uppövar en känsla för vilka kontexter som normalt beaktas i den egna disciplinen, likt en lärling som observerar en hantverksmästare. Samtidigt skaffar man sig nya ämneskunskaper till sin personliga minnes- och erfarenhetsbank som man kan använda i egna tolkningar.

Ju mer kunskap man samlar på sig om en viss tidsperiod, text eller författare, desto lättare kan de associationer man får under en läsning, lyssning eller diskussion upplevas som en rent mental akt. Man gör ju kopplingar i sinnet, genom minnet. Om man dock betänker hur associationskapitalet byggts upp kvarstår faktum: de historiska sammanhang som kan vara relevanta för att förstå något kan inte bara *tänkas* fram, som om man löste en matematisk ekvation eller logisk gåta. Alla sammanhang som är betydelsefulla kan heller inte hittas genom att bara analysera källtexten i fråga – oavsett hur noggrant man undersöker den. Man måste ta hjälp av information utanför studieobjektet.

Seminarierna och skrivandet kännetecknas av att studenten i stigande grad sätter just denna kontextualiseringsförmåga på prov. På grundnivå i idéhistoria organiseras seminarier vanligtvis kring historiska källtexter, även kallade *original-* eller *primärtexter*,

<sup>26</sup> Denna uppdelning är förstås en pedagogisk förenkling. Föreläsningar kan teckenspråkstolkas, kurslitteratur lyssnas på som ljudböcker, seminariediskussioner föras skriftligt online och tentamina redovisas muntligt, osv.

för att skilja dem från *forsknings-* eller *sekundärtexter*. I de lärarledda diskussionerna får studenten möjlighet att formulera sina egna tolkningar och associationer, men även inspireras av andras. På grundkursen ges ofta föreläsningar i direkt anslutning till källtextseminarierna, vilket innebär att studenten har historiska sammanhang färskt i minnet under sin läsning. Från fortsättningskursen och uppåt förväntas studenten ta ett större ansvar för att kontextualisera genom att söka upp information själv.

En kontextualiseringshandling kan vara mer eller mindre omfattande och avgörs av läsarens förkunskaper, ambitioner och intressen. I begränsad form kan det handla om att googla publiceringsåret på en boktitel för att kunna placera verket i tid, eller leta upp biografisk information om författaren. Mer omfattande kontextualiseringsoperationer är dock sällan en enskild händelse. Ska man kontextualisera en källtext eller skriva en uppsats kan man behöva beakta flera forskningstexter både innan, medan och efter att man analyserat primärtexten. Man ”vandrar” fram och tillbaka mellan texterna.<sup>27</sup>

Källtexter är ofta fulla av svårförståeliga referenser till ting, personer och händelser i författarens samtid. Om man inte på förhand är bekant med dessa kan referenserna vara svåra att förstå. Stöter man på något som spontant känns konstigt, provocerande eller malplacerat så har man förmodligen snubblat över något som på författarens tid var så självklart att det inte behövde förklaras (eller ursäktas), men som idag är allt annat än självklart. Sådana ”konstigheter” är effektiva ingångar till förflutna livsvärldar om man bemödar sig att ta reda på vad de betydde för skribenten. Det är ett utmärkt tillfälle att ”vandra” mellan källtext och sekundärlitteratur.

När man använder sig av sekundärlitteratur för att tolka en källtext måste man emellertid komma ihåg att dessa verk också är resultatet av någons tolkning och kontextualisering. Bakom förord och kursböcker står individer med en viss skolning, professionella intressen och personliga motiv som gjort vissa kopplingar (och andra inte), som vandrat mellan vissa texter (och inte andra).

---

<sup>27</sup> Olausson: ”Från text till text”, 12.

En del har kanske använt sig av andras forskning, medan andra utfört omfattande grundforskning baserat på originalkällor. Som ny student kan det vara svårt att utvärdera detta. Det är en färdighet som byggs och förfinas över tid. Själva medvetenheten om detta är dock ett första steg för att kunna ställa frågor som: vad är detta för text? Vad är syftet och vem är den tänkta publiken? Vem är författaren?

Grundutbildningens skrivuppgifter uppvisar en liknande progression i krav och komplexitet. På grundkursens salstentor förväntas studenten vanligtvis kunna kort återge historiska sammanhang och omständigheter som föreläsare och kurslitteratur presenterat som viktiga. I hemtentor, längre skrivuppgifter och uppsatser ställs högre krav på att studenten själv ska kunna styrka påståenden och beskrivningar av sammanhang med referenser till källtexter och sekundärlitteratur – kort sagt, en träning i vetenskapligt skrivande. På högre nivåer står det studenten allt mer fritt att både formulera sina egna forskningsfrågor, välja källmaterial och teoretiska perspektiv, samt de kontexter som studieobjektet ska förstås i ljuset av.

## Avslutning

Att utveckla ett kontextualiserande förhållningssätt innebär ytterst att odla ett intresse för omständigheter som ligger bortom källmaterialet självt, och lika ofta, bortom den egna kunskapsnivån eller förståelsehorisonten. Spontana reaktioner blir inte sista anhalt. Man nöjer sig inte med att analysera ett materials uppbyggnad och struktur, och man skiljer på ambitionen att vilja förstå en text och att vidareutveckla den.

Jag har beskrivit fyra kontexter som studenter i idéhistoria vanligtvis konfronteras med: texters tillkomstsammanhang, texters materiella historia, eftervärldens tolkningar samt nutida perspektiv och frågeställningar. I dessa kategorier rymms en stor mängd mer specifika omständigheter och angreppssätt. Jag har också understrukit att alla former av kontextualisering är beroende av aktiviteter – läsande, skrivande, lyssnande, associerande, kombinerande och reflekterande – och att de måste redovisas och styrkas för att få kallas vetenskapliga. Som läsare och skribent, forskare

och student, växlar man kontinuerligt mellan dessa operationer. De kan även vara olika tongivande i processen att lära känna ett nytt kunskapsområde. Som ny universitetsstudent kan det kännas främmande att tänka på dessa aspekter som ett *görande*, men det är precis vad det är. Dessvärre är det som bekant ett hantverk som man bara kan lära sig genom att praktisera det. Förhoppningsvis kan de tankeverktyg som detta kapitel erbjuder vara till hjälp med att reflektera över den lärprocessen.

## Bibliografi

- Ambjörnsson, Ronny: *Människors undran* (Stockholm, 1997).
- Ambjörnsson, Ronny: *Tankens pilgrimer* (Stockholm, 2002).
- ”Analys”, i *Svenska akademins ordbok* (Stockholm, 1898):  
www.saob.se 30/3 2020.
- ”Analysis”, i *Oxford English dictionary online* (Oxford, 2000–):  
www.oed.com 30/3 2020.
- Bergström, Göran & Karin Boréus: *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig textanalys* (Lund, 2000).
- Blomqvist, Karin: ”Aristoteles och politiken”, i Aristoteles, *Politiken*, övers. K. Blomqvist (Jonsered, 1993).
- ”Context”, i *Oxford English dictionary online* (Oxford, 2000–):  
www.oed.com 30/3 2020.
- Demetriou, Kyriakos: *Studies on the reception of Plato and Greek political thought in Victorian Britain* (Farnham, 2011).
- Holmberg, Linn: ”Texten som artefakt. Historisk rekonstruktion och det kreativa fältarbetet” i Åsa Arping, Christer Ekholm & Katarina Leppänen (red.): *Humanister i fält. Metoder och möjligheter* (Borås, 2016).
- Holmberg, Linn: *The Maurists’ unfinished encyclopedia* (Oxford, 2017).
- Houston, Chloë: *The early modern utopia, 1516–1650*, diss. (University of London, 2006).
- Jarlbrink, Johan, Parik Lundell & Pelle Snickars: *Mediernas historia. Från big bang till big data* (Lund, 2019).

- Josephson, Peter & Frans Lundgren: *Historia som kunskapsform* (Lund, 2014).
- ”Kontext” i *Svenska akademins ordbok* (tryckår 1937): [www.oed.com](http://www.oed.com) 30/3 2020.
- Leppänen, Katarina & Mikela Lundahl (red.): *Kanon ifrågasatt. Kanoniseringsprocesser och makten över vetandet* (Riga, 2009).
- Liedman, Sven-Eric: *Från Platon till kriget mot terrorismen. De politiska idéernas historia* (Stockholm, 2005).
- Melin, Lars & Sven Lange: *Att analysera text. Stilanalys med exempel* (Lund, 1995).
- Mróz, Thomasz: ”On the reception of Plato’s political ideas in polish philosophy of the first half of the twentieth century”, *Problemos* 81 (2012), 124–130.
- Nordin, Svante: *Det politiska tänkandets historia* (Lund, 1999).
- Nordin, Svante: *Varför idéhistoria? En ämnesintroduktion för nya studenter* (Lund, 2011).
- Olausson, Lennart: ”Från text till text. Om idéanalys, förklaringar och beskrivningar i idéhistoria”, i Lennart Olausson (red.): *Idéhistoriens egenart. Teori- och metodproblem inom idéhistorien* (Stockholm, 1996).
- Oliviera, Alandeom & Erica Barnes: ”Elementary students’ socialization into science reading”, *Teaching and teaching education*, 81 (2019), 25–37.
- Platon: *Staten*, övers. Jan Stolpe (Stockholm, 2003).
- Pramling, Niklas: *Hermeneutisk texttolkning* (Göteborg, 1987).
- Reinke, John Henry, ”The communism of Plato and Marx”, MA diss. (Loyola University, 1942).
- Reynolds, Leighton Durham & N. G. Wilson: *Scribes and scholars. A guide to the transmission of Greek & Latin literature* (Oxford, 2013).
- Rosenhaft, Eva, Helga Müllneritsch & Annie Mattson: *The materiality of writing. Manuscript practices in the age of print* (Uppsala, 2019).

- Shanahan, Timothy & Cynthia Shanahan: "Disciplinary literacy", i Jim Patterson (red.): *The SAT suite and classroom practice: English language arts/literacy* (New York, 2020).
- Sheppard, Ann: *Ancient approaches to Plato's Republic* (London, 2013).
- Steintrager, James: "Plato and More's *Utopia*", *Social research* 36:3 (1969), 357-372.
- "Syntes", i *Svenska akademins ordbok* (Stockholm, 2000): [www.saob.se](http://www.saob.se) 30/3 2020.
- "Synthesis", i *Oxford English dictionary online* (Oxford, 2000-): [www.oed.com](http://www.oed.com) 30/3 2020.
- Tarrant, Harold m.fl. (red.): *Brill's companion to the reception of Plato in Antiquity* (Boston, 2018).
- Vikström, Björn: *Den skapande läsaren. Hermeneutik och tolkningskompetens* (Enskede, 2006).
- Weidman, John, & Elisabeth Stein: "Socialization of doctoral students to academic norms", *Research in higher education* 44:6 (2003), 641-656.
- Wikander, Charlotte & Örjan Wikander: *Antikens historia. Europa i vardande* (Stockholm, 2003).