

Stilistik och språkliga bilder

Marie Wejrum & Zara Hedelin, Karlstads universitet

Elevers fiktiva läsförståelse kan utvecklas via språkligt inriktad undervisning. Fiktionstexter är språkligt konstruerade av författare och genom att låta elever undersöka hur dessa konstruktioner ser ut får elever en ökad fiktiv läskompetens¹ och en förståelse för vad som utmärker fiktionstexter. Både elever som tycker om att läsa skönlitterära texter och elever som känner motstånd eller har olika svårigheter att läsa, kan genom litterärt inriktad språklig analys upptäcka nya dimensioner i texter och därmed både öka sin läsförståelse och sitt intresse för fiktion.

I den här artikeln ges exempel på hur undervisning om litterära texter med ett språkligt fokus kan utformas för att ge elever fler strategier för att läsa och förstå fiktionstext. I artikeln presenteras forskning om litterär stil och bildspråk i fiktionstexter och förslag på hur lärare kan utforma undervisning om skönlitterär läsning.

Forskning om skönlitterär stilistik i undervisning

Jason Moore och Mary Schleppegrell (2014) anser att tolkning av skönlitteratur kräver en förståelse för litterärt språk och hur författare använder språket för att till exempel gestalta karaktärers känslor och attityder. Schleppegrell (2019) menar att lärare bör bestämma vilka nyckelkompetenser som eleverna i den aktuella undervisningsgruppen behöver för att kunna nå målen för undervisningen. Lärare behöver därefter identifiera vilket ämnesspråk som krävs i undervisningen för att elever ska kunna utveckla dessa kompetenser. Lärare behöver introducera och stötta elevers användning av detta ämnesspråk, något som är viktigt för alla elever men särskilt för elever som läser svenska som andraspråk.

Moore och Schleppegrell (2014) har i ett forskningsprojekt tillsammans med lärare utvecklat lektioner där de genom ett explicit fokus på språk stöttar elevers förmåga att tolka och värdera karaktärers attityder i fiktionstexter. Genom en dialogisk undervisning med

¹ Begreppet ”läskompetens” används i enlighet med Roes (2014, s. 26) definition: ”en mer omfattande betydelse som innebär både textförståelse, lässtrategier, inställningar till läsning och förmåga att använda läsningen i olika sammanhang”. Begrepp som används i modulen förklaras och definieras i artikeln i del 1.

utmanande uppgifter där eleverna fick explicit och stöttande undervisning utvecklades både elevernas ämnesspråk och deras förståelse för den specifika texten och för språkets betydelse i fiktionstexter. I projektet arbetade klasserna inledningsvis med närläsning av fiktionstexter där de tillsammans stannade upp och diskuterade teman i texterna som avundsjuka, vänskap och lojalitet. Därefter fokuserades fiktionstexternas huvudkaraktärer där eleverna tolkade vad de sade och gjorde genom att granska vilka ord som användes och samtala om hur dessa ord uppfattades. Eleverna fick göra uttalanden om karaktärerna kring något centralt som hänt i texten och för att tydliggöra elevernas olika tolkningar användes en ”attitydlinje”. Läraren ritade upp en linje på tavlan med plus i ena änden och minus i den andra. En elev fick placera ett ord från texten på linjen och berätta hur hen uppfattade ordet och vad det gjorde med tolkningen av karaktären. Ordet var utvalt av lärare och elever tillsammans för att det var centralt för tolkningen av karaktären. Därefter fick en ny elev placera in samma ord och berätta om sin tolkning. Genom ett fokus på ords betydelse för tolkningen av karaktärerna tydliggörs hur språket inverkar på läsarens tolkning av litterära texter.

Enligt Ian Cushing (2018) finns ett starkt ökat intresse bland både forskare och lärare i Storbritannien för att integrera språkliga och litterära aspekter i undervisningen. Det finns flera forskningsprojekt där lärare och forskare samarbetar. Cushing beskriver en undervisning som är textcentrerad och fokuserad på vad som händer i elevens språkliga möte med texten samtidigt som språket och språkundervisningen blir viktig och sker i ett sammanhang. Cushing har följt lärare som gått en fortbildning där de byggt på sina kunskaper om stilistik, grammatiska strukturer och fiktionsläsning för att kunna arbeta på detta sätt. Två arbetssätt togs upp i utbildningen som har visat sig särskilt framgångsrika, *foregrounding* och *transitivity*. *Foregrounding* innebär att man funderar på vad som sticker ut i texten, vad som kommer i förgrunden, och analyserar varför det gör det. Det kan handla till exempel handla om grammatiska mönster eller stilfigurer. Undervisningen kan utgå från en enkel fråga som ”Vad lägger ni märke till i språket?” vilket passar elever på olika nivåer. *Transitivity* (Halliday, 2004) innebär att läsaren analyserar ord som används för att till exempel avslöja mer nyanserade bilder av hur karaktärerna är och agerar i fiktionstexter, precis som Moore och Schleppegrells (2014) exempel ovan.

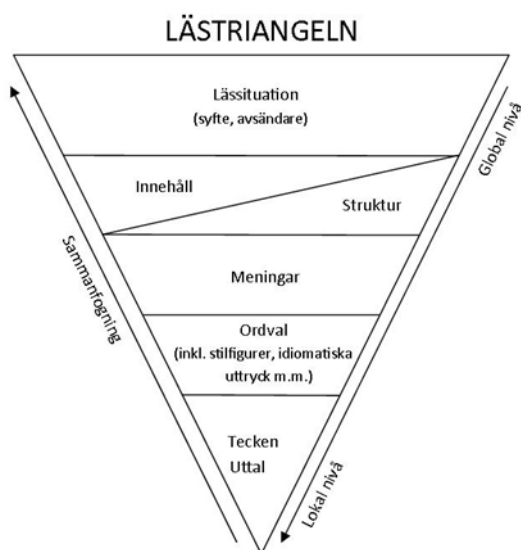
När elever läser och språkligt analyserar en skönlitterär text kan de få syn på nya dimensioner i texten och i sin egen läsförståelse. Läraren kan också i sitt undervisningsupplägg kombinera den språkliga analysen med ytterligare perspektiv vilket kan ge eleverna ytterligare nycklar till texten. Vilket perspektiv som läraren ska välja att fokusera kan bero på frågor som är aktuella i undervisningen och vad som kan vara fruktbart i de texter klassen arbetar med. Undervisningen kan till exempel undersöka hur språket används för att beskriva genus i fiktion. Maeve Eberhardt (2017) har undersökt hur kön representeras i Harry Potter-böckerna. Eberhardt fokuserar på sidokaraktärerna Hermione Granger och Ron Weasley och det språk som används för att beskriva dem, vad de gör och vad de säger, och visar hur stereotypa könsskillnader mellan män och kvinnor

reproduceras i böckerna. För att göra det har hon exempelvis identifierat och analyserat de unika verb och adverb som förekommer hos enbart Hermione respektive Ron.

Lästriangeln och ett språkligt fokus

Lästriangeln är en modell som visualiserar olika nivåer i en text som läsundervisningen kan baseras på (Mossberg Schüllerqvist, Hedelin, & Wejrum 2016, utvecklad modell från Dysthe m.fl., 2011:41; Wejrum, 2018). Lästriangeln ger en bild av textens olika nivåer från hela texten till ord och fonem.

Lärare kan använda lästriangeln i undervisning för att tydliggöra de nivåer som finns i texter och vilken nivå som är i fokus för den aktuella läsundervisningen samt hur den hänger samman med tolkningen av texten som helhet. Den översta globala nivån handlar om textens syfte, mottagare och avsändare. På en global nivå hamnar också aspekter som till exempel förförståelse, paratexter och intertexter. Orden, ordklasserna och stilfigurer befinner sig på en lokal nivå långt ner i lästriangeln, och det är den nivån som fokuseras i den här artikeln.



Figur 1. Lästriangeln.

Sammanfogningsaspekten i undervisning utifrån lästriangeln är väsentlig, det vill säga hur språket och författarens användning av specifika ord, språkliga bilder och andra stilfigurer kan inverka på elevens tolkning och förståelse av texten och dess innehåll och tematik. Lärare kan i undervisningen behandla och ge exempel på hur exempelvis ordval påverkar tolkningen av texten som helhet.

Metaforer och andra bilder i språket

Metaforer finns i alla texter och i muntligt tal, men den här artikeln fokuserar på metaforer i skönlitteratur. Många metaforer är så inkorporerade i språket att de inte längre uppmärksammas som metaforer, till exempel i uttryck som ”att stödja sig på ett argument”, ”backa upp någon”, ”känna sig för” och ”tiden går”. Undervisningen kan med fördel behandla metaforer i de texter som används i undervisningen. Annars uppstår luckor i elevernas förståelse av texten och ibland blir de helt enkelt vilseledda eftersom metaforerna ofta är hämtade från ett helt annat område än det som texten behandlar.

Lars Elleström (1999) beskriver hur människor tänker med hjälp av bilder och att texters bildspråk är ett uttryck för detta tänkande och vänder sig alltså mot uppfattningen att bildspråk bara skulle vara någon slags stilistisk utsmyckning av texten. Genom bildspråket övar läsaren också upp sig i att se likheter, olikheter och sammanhang menar Elleström. Per Arne Michelsen (2018) menar att människor i kommunikationen med varandra behöver kunskaper om bildspråk för att både själva kunna uttrycka sig tydligt men också för att kunna tolka språkliga uttryck som innehåller metaforer eller andra språkliga bilder.

Torsten Thurén (1995) menar att metaforer är bildspråk som beskriver ett fenomen som något annat. I skönlitteraturen används ofta metaforer för att beskriva företeelser på ett mer visuellt eller ljudligt sätt. Ruth Seierstad Stokke (2018) skriver att metaforen oftast är ett abstrakt begrepp som ersätts med ett konkret, till exempel kan det abstrakta verbet ”grubbla” ersättas av det konkreta, men också idiomatiska, uttrycket ”lägga pannan i djupa veck” som visuellt beskriver vad som händer, eller kan hända, när en person grubblar. Thurén (1995) visar hur metaforer i språket är mer än bara ett sätt att smycka språket. Olika metaforer ger läsaren olika konnotationer, det vill säga associationer och tolkningar, med olika värdeladdningar. Och olika läsare kan få olika konnotationer.

Betydelser och mening

Semiotiken är en vetenskaplig gren som studerar hur betydelser uppfattas och mening bildas av ord. Semiotiken studerar den viktiga skillnaden mellan denotation och konnotation till ord. Denotationen är en bokstavlig tolkning av ett ord. En konnotation innehåller alla de associationer och tolkningar som den som läser lägger in i ordet. Om en text innehåller få adjektiv kommer elevernas denotationer och konnotationer kring substantiven och verben att ha en stor betydelse för hur de uppfattar den. Informationen som läsaren får genom adjektiven, det vill säga hur någonting ser ut eller är, saknas om det är få adjektiv. Då blir speciellt konnotationerna till övriga ord av vikt för att synliggöra föreställningsvärldarna. Undervisningen kan diskutera vilka konnotationer som finns till vissa ord i en text för att visa skillnaden mellan olika elevers föreställningsvärldar (Schleppegrell, 2019; Langer, 2005, 2011).

Ord kan läsas bokstavligt eller metaforiskt vilket ger fler betydelser och fler problem om läsaren inte kan välja hur ordet ska läsas och tolkas. Seierstad Stokke (2018) skriver om den kognitiva utmaning som förståelse av metaforer innebär. Meningen ”Pojken lade rabarber

på cykeln och därför kom Lisa för sent till skolan” är problematisk om läsaren inte förstår vad det kan innebära att någon lägger rabarber på någonting. Det kan i den metaforiska betydelsen förstås som att någon stjälar någonting. Det är skilt från den mer bokstavliga betydelsen att faktiskt lägga växten rabarber på cykeln. Skönlitteraturens användning av metaforer är något som många elever, både flerspråkiga och de som har svenska som modersmål, behöver ha hjälp med och uppmärksammas på. Seierstad Stokke föreslår en undervisning där elever får möta en bred repertoar av metaforer och andra stilfigurer för att de dels ska upptäcka språkets funktion, dels få en ökad förståelse för hur de ska upptäcka, läsa och förstå språkliga bilder. Hon visar hur yngre elever kan ha god hjälp av att man använder bilderböcker i undervisningen om metaforer och att klassen då kan både läsa texten och läsa bilderna och föra in båda modaliteterna i litteratursamtalet. Bilderna kan bidra med ytterligare information om hur metaforerna kan tolkas. Seierstad Stokke menar också att en del elever har svårt att uttrycka med ord vad metaforerna kan betyda och använder ofta kroppsspråk för att exempelvis visa hur en karaktär känner sig och ser ut när den till exempel har ”tappat hakan av förvåning”. Man kan också låta eleverna rita metaforers betydelse.

Ord och ordklasser i fiktionstext

Samtliga elever och särskilt elever med svenska som andraspråk har behov av att bygga upp ett rikt ordförråd då det är en förutsättning för att klara vidare studier. Att arbeta med skönlitterära texters ord och begrepp blir en stor hjälp för elever, både de som har svenska som modersmål och de som inte har det, i deras strävan efter att utöka ordförrådet samt för att de ska kunna se värdeladdningen och betydelsen i fiktionstexternas ord (Shanahan, & Shanahan, 2012; Schleppegrell, 2019). Genom att beskriva och diskutera ordens nyanser och värdeladdning kan eleverna berätta om sin omvärld och sin vardag på ett nyanserat sätt och också förstå tolkning av fiktionstext genom de ord som används i texten.

De ordval och ordklasser som används i en text påverkar hur en läsare uppfattar den på både ord-, menings- och global nivå i lästriangeln. I en språklig textanalys i klassrummet kan elever undersöka språkbruket i fiktionstexter på olika sätt och fundera på konsekvenser för textförståelsen. Elever kan exempelvis analysera och beskriva vilken stil ett författarskap eller en epok präglas av. En text med många substantiv kan kategoriseras som att den har en nominal stil och en text med många verb kan kategoriseras som att den har en verbal stil (Lagerholm, 2008). En verbal stil är handlingsinriktad, berättande och talspråklig. Den verbala stilen förekommer vanligtvis i texter som kännetecknas av talspråk, till exempel skönlitterära texter med talspråksinslag (Lagerholm, 2008). Elever kan välja ut en ordklass och ta reda på hur den används i en särskild text eller av en författare eller inom en specifik genre.

Ordklassen adjektiv är vanligt förekommande i skönlitterära texter eftersom adjektiven fungerar som beskrivningar till substantiven. Lagerholm (2008) menar att skönlitterära författare bör akta sig för att överlasta texten med adjektiv då det lämnar ett mindre utrymme för läsaren att själv göra inferenser och tolkningar av texten. Läsaren blir en aktiv

och engagerad medskapare när hen får fylla tomrum i texten (Iser, 1991). Poeten Pär Lagerkvist har skrivit dikten ”Aftonland” (1953) som enbart innehåller ett adjektiv, och Lagerholm menar att Lagerkvist här utmanar läsaren att fylla i tomrummen själv för att skapa förståelse för texten.

Jag är den som fortsätter
När du dröjer kvar,
Som stiger ut i natten
När du går till vila
Som öppnar porten till mörkret
och går vidare,
till mörkret och stjärnorna
och går vidare
På en oviss stig,
en stig som kanske inte alls finns,
överger jag dig.

Ur *Aftonland* (Lagerkvist, 1953)

Exemplet med Lagerkvists enda adjektiv ”oviss” utmanar synen på adjektivens betydelse för en skönlitterär text.

Ulla Ekvall (2011, 2012) visar hur fler ord än adjektiv kan vara beskrivande. Precis som Moore och Schleppegrell använder språklig analys för att utveckla förståelse för karaktärer, transitivity, beskriver Ekvall hur hon bedrivit forskning om undervisning där elever tillsammans med läraren granskat hur användningen av olika ordklasser beskriver naturen och karaktärerna i Astrid Lindgrens bok *Ronja Rövardotter*. I *Ronja Rövardotter* förekommer många ovanliga och specifika substantiv som ”vittor”, ”oknytt” och ”armborst”. Det finns ett stort antal rörelseverb och verb som förmedlar tankar, känslor, ljus, ljud och rörelser, exempelvis ”blänka”, ”glittra” och ”dåna”. Språket har också många parallella uttryck och stegringar som till exempel ”tjut och skrik”. Utifrån sin studie ger Ekvall (2011, 2012) förslag på en undervisning där eleverna får öva att utifrån grammatiska aspekter jämföra hur röster/karaktärer framträder i olika texter och genrer för att eleverna ska få modeller för sitt eget skrivande. Arbetssättet kan överföras och bli strategier för läsning i klassrummet; till exempel identifiera ordklasser och dess funktion i texten, identifiera likheter och skillnader i ordval, jämföra karaktärsbeskrivningar och jämföra språket i olika karaktärs dialoger och undersöka vad det får betydelse för läsarens bild av karaktären i föreställningsvärlden utifrån konnotationerna av ord.

Ordval i fiktionstextsdialoger

Om en författare använder sig av verben *äta* eller *käka* för att beskriva vad en karaktär gör blir det en del av karaktäriseringen och kan inverka på hur elever uppfattar karaktären om de har kunskaper om de olika valörerna i orden (se exempelvis Schleppegrell, 2019 och Cushing, 2018). Om textens handling utspelar sig i en övre medelklassfamilj som lägger vikt

vid språket bryter verbet käka mot hur karaktären troligtvis skulle uttrycka sig och ordvalet kan då bli ett stilbrott som kan störa läsaren. Men ett sådant stilbrott kan också utgöra en medveten signal om någon slags förändring hos karaktären (Lagerholm, 2008).

Författaren har en stor inverkan på hur läsaren uppfattar en text genom hur den låter berättaren göra ställningstaganden och skildra hur den uppfattar saker menar Peter Cassirer (1993). Författaren kan också låta karaktärer som inte är berättaren framträda genom direkt och indirekt anföring. Lagerholm menar att i den direkta anföringen (exempel 1) får personen komma till tals med sina egna repliker. Repliken kan också kombineras med en anföringssats (exempel 2):

Exempel 1: - Jag är hungrig.

Exempel 2: - Jag är hungrig, sa han gnälligt.

Anföringssatsen blir en ledtråd till hur karaktären kan uppfattas. Genom att som i exemplet ovan ange att karaktären uttalar sig gnälligt kan läsaren få en anvisning om att den karaktären ska uppfattas som negativ. Adverbet och dess konnotationer har en viktig funktion i detta sammanhang. I filmberättande behövs inte dessa anföringssatser utan åskådaren får själv tolka hur uttalandet görs. Ibland är det tydligt hur karaktären är, som ”gnällig” i ovanstående exempel, men ibland kan det också vara mindre tydligt.

Stephen King (2001) menar att dialogens viktigaste funktion är att få karaktärerna trovärdiga och levande. Det gör en författare genom att fundera över hur karaktären skulle uttrycka sig i vissa situationer, exempelvis om den skulle slå sig med en hammare. King menar att orden som karaktärer yttrar avslöjar mycket om karaktärernas personlighet. I film och på scen är orden inte lika centrala för att beskriva en karaktär, där handlar det mer om *hur* orden uttalas i skådespelarens karaktärisering. Det finns också en fördel att läsaren kan lista ut något om karaktären genom att läsa dialoger som den deltar i istället för att författaren skriver hur läsaren ska uppfatta karaktären. I ett utdrag från *Harry Potter och de vises sten* (1999) där Hagrid kommer in i berättelsen för första gången, visas hur olika karaktärer uttrycker sig. Familjen Dursley har hyrt ett hus för att undfly ugglorna som kommer med brev till Harry från Hogwarts och Hagrid bryter sig in i huset för att nå Harry med meddelandet från Hogwarts (Rowling, 1999, s. 66):

”Sist jag såg dej va du bara en baby”, sade jätten. ”Du e väldigt lik din pappa men du har din mammas ögon.”

Morbror Vernon gav ifrån sig ett konstigt raspande läte.

”Jag kräver att ni omedelbart ger er av härifrån, min herre!” sade han. ”Det är hemfridsbrott att bryta sig in på det här viset!”

”Äh, håll truten, Dursley ditt stora tillgjorda sviskon” sade jätten.

Här ser man skillnaden, som Rowling markerar, mellan Hagrid och morbror Vernon genom det de faktiskt säger och de ord som de uttalar. Hagrids ord skrivs talspråkligt och morbror Vernon håller sig nära det skriftspråkliga uttalet. Deras idiolekter skiljer sig åt väsentligt, det vill säga deras individuella sätt att uttrycka sig. Läsaren kan få sympatier för jätten Hagrid då han för det första vänder sig till Harry som är historiens hjälte och sedan säger åt den mindre sympatiske Dursley att han är ett sviskon, som används som ett negativt laddat skällsord i sammanhanget. I romanen har Harry hittills varit en oviktig person för familjen Dursley och han har alltid kommit i sista hand men i denna dialog är han den som först blir tilltalad och då kan hans nya liv börja. Genom att i undervisningen, på samma sätt som Schleppegrell (2019) och Cushing (2018) föreslår, studera dialoger i skönlitterära texter och hur ord används för att karaktärisera, kan elever få en förståelse för varför de uppfattar karaktärer som de gör och diskutera vad olika personers uttalanden säger om dem som karaktärer.

Martin Gellerstam (1996) påpekar att dialogen också kan bli en tydlig tidsmarkör, antingen för när handlingen är tänkt att utspela sig eller för när texten var skriven. Inte bara genom ordvalen men också hur dialogen skrivs. Den historiska utvecklingen har gått från mer omständliga stiliserade repliker till snabbare dialog som försöker efterlikna ett naturligt replikskifte. I undervisningen kan det därför vara intressant att diskutera dialogernas utformning i relation till när texten skrevs och till när den är tänkt att utspela sig.

Även om dialogen tycks vara en sorts avbildning av ett naturligt tal, skiljer sig skrivna litterära dialoger för det mesta mycket från hur det verkligen låter när människor talar med varandra. Dialogen är utformad och vald för att tillföra handlingen något eller ha en viss funktion, till exempel som en del i karaktäriseringen som i exemplet med Hagrid. Geoffrey Leech och Mick Short (2007) menar att en lyckad dialog i en skönlitterär text efterliknar det som händer i fiktionsvärlden. Läsaren får en bild av skeendet som tycks trovärdig. Skulle dialogen istället skrivas realistiskt, precis som den skulle ha låtit om motsvarande situation hade ägt rum i verkligheten, skulle den istället bli fragmentarisk och svårförståelig för läsaren. Exempel på sådant som är vanligt i tal men sällan uttrycks i fiktionstext är pauser, omtagningar, tvekan, ord som inte uttalas fullständigt eller med dialektala ändelser, hummanden, fyllnadsljud som ”eh” och ”öh”, avbrutna meningar och grammatiska felaktigheter (Leech, & Short, 2007).

Gellerstam (1996) diskuterar också hur översättningar inverkar på hur dialoger skrivs. Gellerstam visar hur sägeverb är betydligt vanligare i engelskspråkig litteratur än i svensk och att översatt litteratur därför kan skilja sig från litteratur med svenskt originalspråk. Exempel på sägeverb är ”frågade”, ”anmärkte” och ”viskade”. Han visar också hur översättningar av ord kan innebära att betydelsen förflyttas något om orden på de olika språken har olika stilnivå eller valörskillnader. Ett exempel är det vanligt förekommande engelska sägeverbet ”added” som han föreslår har en mindre markerad betydelse än i den svenska motsvarigheten ”tillade”. Gellerstam menar också att en flitig användning av dialoger och sägeverb är mer accepterat i engelskspråkig litteratur medan många i en svensk kontext skulle anse att en sådan ”överanvändning” skulle höra hemma i litteratur med lägre

status som till exempel deckare. Det kan vara intressant att i undervisningen diskutera dessa språkliga och kulturella skillnader i läsning och tolkning och fundera på vad det innebär för förståelsen av texten.

Litterär stilistik

I forskningsområdet litterär stilistik undersöks språket i skönlitterära texter, och hur författaren medvetet arbetar med en viss stil för att framhäva vissa drag i texten (Lagerholm, 2008). I svenskämnen är det relevant att undersöka fiktionstexter utifrån språkliga stilistiska aspekter för att bygga upp elevers kunskaper om och förståelse för hur författare konstruerar fiktionstexter.

För att placera in en text i en viss genre eller texttyp kan man analysera typiska drag eller ett särskilt författarskap. Om det finns tillräckligt många typiska drag kan läsaren anta att texten tillhör en genre, eller att den är ett exempel på en genreöverskridande text. Genom att lärare i undervisningen modellerar hur man kan göra en språklig analys av en fiktionstext och sedan låter eleverna analysera, kan lärare och elever tillsammans undersöka hur språkliga aspekter bidrar till att utforma och gestalta texten. Per Lagerholm (2008) menar att man kan tala om individstil för författare eller epokstil för texter som har tidstypiska gemensamma drag. Lärare kan exempelvis låta elever läsa flera kortare texter från olika epoker och låta dem markera sådant som de lägger märke till i varje text på olika nivåer i lästriangeln som stavning, ordval, stilfigurer eller meningsbyggnad.

Litterär stilistik kan användas för att analysera och beskriva författarskap, enskilda texter som helhet eller titta på specifika delar eller passager i texter. Det viktiga i det här sammanhanget är vad en stilistisk läsning och analys i undervisningen kan bidra med för att elever ska kunna utveckla en fördjupad förståelse av skönlitterära texter.

Leech och Short (2007) presenterar en checklista med lingvistiska (språkliga) och stilistiska kategorier som lärare kan välja att undersöka vid stilistisk och språklig analys av skönlitteratur i undervisningen. Artikeln behandlar exempelvis analys av ordklasser, ordval i dialoger samt metaforer. Checklistan kan ge lärare ytterligare uppslag för vad som kan fokuseras i undervisningen kring de skönlitterära texter som behandlas i svenskundervisningen. Ett urval från checklistan kommer här:

- Vilken typ av språk använder författaren i texten, enkelt eller komplext, formellt eller talspråkligt, specifikt eller generellt?
- Finns idiomatiska uttryck (talesätt som är karaktäristiska för ett visst språk), och hur ser de i så fall ut?
- Finns några specifika språkliga drag som sticker ut?
- Är substantiven konkreta eller abstrakta? Vilka ämnesområden hör de hemma i?
- Förekommer många adjektiv i texten? Vad beskriver adjektiven?

- Är verben viktiga för textens innehåll? Är verben statiska eller dynamiska, det vill säga beskriver de förhållanden som är eller sådant som händer?
- Finns många adverb i texten? Beskriver adverbena sätt, tid, rum, plats, riktning eller grad?
- Hur är meningsbyggnaden? Vad består texten av för typ av meningar, som till exempel frågor, utrop och ofullständiga meningar?
- Finns ord och ordklasser som används på ett specifikt sätt i texten för att skapa någon särskild effekt?
- Används stilfigurer som till exempel upprepningar eller stegringar, rytm eller rim? (Se avsnitt om litterära verkningsmedel nedan.)
- Hur hänger texten samman, både mellan olika delar i texten och inom textpartier? Är textbindningen tydlig eller behöver läsaren själv dra egna slutsatser hur texten hänger samman?
- Är kontexten uttryckt?
- Hur är tilltalet? Vänder sig berättarrösten till läsaren? Förändras stilen beroende på vilken karaktär som talar eller tänker i texten (Leech, & Short, 2007, s. 61 ff.)?

Vad som blir relevant och spännande att ta upp i undervisningen beror på vilket syftet med läsningen av texten är, vilken text klassen arbetar med och vilka behov undervisningsgruppen har.

Litterära verkningsmedel att ta upp i undervisning

För att medvetet skapa speciella effekter kan författaren använda olika litterära verkningsmedel som exempelvis berättartekniska och stilistiska medel. Det kan också handla om rytmen i språket och versmått. Lagerholm (2008) lyfter fram hur stilistiken i skönlitterär text hänger tätt samman med retoriken i och med att samma verkningsmedel används där. Han tar bland annat upp följande stilfigurer:

- Metafor – ett ord, sakledet, ersätts med ett annat, bildledet. Exempel: På gatan stod ett vrålk parkerat.
- Liknelse – ett ord liknas vid ett annat och ett jämförelseord, till exempel som, finns med. Exempel: Hon kör som en biltjuv.
- Besjälning – en konkret sak får mänskliga egenskaper. Exempel: Mina skor vill inte gå en meter till.
- Personifikation – någonting abstrakt får mänskliga egenskaper. Exempel: Oron ruskade om oss.

- Parallellism – två satser eller meningar med samma konstruktion som hänger ihop. Ska ge en förstärkning och en förklaring. Det här är en vanlig stilfigur i poesi. Exempel: Jag vet inte vart jag ska gå. Du är på väg bort.
- Kiasm – lik parallellism men leden kommer i omvänd ordning i andra meningen eller satsen. Exempel: På sommaren vandrar jag på gatorna, i soffan kurar jag på vintern.

Fler exempel på bildspråk:

- Onomatopoetiskt ord – ljudhärmande ord. Exempel: Pang! Kvack!

I undervisningen kan lärare utifrån en lokal nivå i lästriangeln ta upp de verkningsmedel som förekommer i de texter som används och tillsammans med eleverna fundera på vilken effekt de har på texten och läsarens tolkning av den på lästriangelns globala nivå.

Undervisningen kan också specifikt fokusera på stilistiska verkningsmedel och då kan det passa bra att titta på fler texter för att få fler exempel på hur stilfigurerna ser ut och fungerar och låta eleverna själva pröva på att använda dem. Stilfigurer och idiomatiska uttryck är utmaningar för många elever med svenska som modersmål, men i ännu högre grad för flerspråkiga elever. Att närläsa och tillsammans diskutera tolkning av texter med fokus på stilfigurer och idiomatiska uttryck kan bli spännande undervisning som fördjupar textförståelsen och väcker ett engagemang och intresse för texterna.

I artikeln ”Det klappande hjärtat. Gestaltning och förväntan i Selma Lagerlöfs *Kejsaren av Portugallien*” (2015) ställer sig Carin Östman frågan om det kan vara något i den språkliga formen som fångar in och engagerar läsare. Östman vill i sin artikel visa hur Selma Lagerlöf med hjälp av språket möjliggör för läsaren att kliva in och stanna i föreställningsvärlden och hänvisar till Michael Toolan (2011, 2012) som säger att en läsare kan fångas av texten om hen på ett fördjupat sätt kan förstå romankaraktärernas känsloliv. Han kallar de avsnitt i texten som fångar läsaren för *high-emotion passages*. För att skapa sådana känsloladdade textpartier använder författare stilfigurer som parallellismer, det vill säga när något uttrycks två gånger i rad men på olika formuleringar, repetitioner och känsloladdade ord. Östman hittar till exempel många exempel på repetitioner i inledningskapitlet i *Kejsaren av Portugallien*, till exempel ”och med detsamma var han inte längre frusen, och inte kände han sig ledsen och bekymrad och inte ond heller”. Hon identifierar också att språket har många värderande uttryck, kontraster och jämförelser och konstaterar att Lagerlöf både med hjälp av språket och med en dramatisk handling kan göra läsaren starkt känslomässigt engagerad i huvudpersonen Jan i Skrolycka. Genom närläsning och analys kan elever identifiera vad de uppfattar som specifikt i skönlitterära texter de arbetar med.

Sammanfattning

I exemplen från bland annat arbetet med *Ronja Rövardotter*, *Kejsaren av Portugallien* och Harry Potter-böckerna visas hur en språklig analys kan fördjupa förståelsen för en skönlitterär text. Ett fokus på språkets betydelse för fiktionsförståelse gynnar och fördjupar både textförståelse och språkförståelse hos alla elever, men särskilt viktigt är det att

uppmärksamma metaforer och idiomatiska uttryck för flerspråkiga elever och elever med läs- och skrivsvårigheter (Kulbrandstad, 2018; Schleppegrell, 2019). Genom att undervisa om fiktionstexter som textstrukturer, och att låta eleverna exempelvis lära sig att tolka innebörden i språkliga nyanser, kan lärare komma åt viktiga delar av den textförståelse som saknas hos många svenska elever i internationella tester som PISA och PIRLS (Skolverket, 2013, 2016). Något som efterfrågas i tester är till exempel en förmåga att kunna tolka ”innebörden i språkliga nyanser i ett textavsnitt” (Skolverket, 2013).

Genom närläsning, språklig analys och samtal med språket i fokus utvecklar elever fler lässtrategier och kunskaper om text och författares sätt att använda språket – kunskaper att använda vid mötet med fiktionstexter både i och utanför skolan.

Referenser

- Cassirer, P. (1993). *Stilistik & stilanalys* (2 [omarb.] uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Cushing, I. (2018). Stylistics go to school. *Language and Literature*, 27(4), 271-285. doi: 10.1177/0963947018794093
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning* (2 [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Eberhardt, M. (2017). Gendered representations through speech: The case of the *Harry Potter* series. *Language and Literature* 26(3), 227-246. doi: 10.1177/0963947017701851
- Ekvall, U. (2011). Grammatik med Ronja rövardotter. I H. Ehriander, & M. Nilson (Red.), *Starkast i världen: Att arbeta med Astrid Lindgrens författarskap i skolan* (ss. 81-92). Lund: BTJ Förlag.
- Ekvall, U. (2012). *Grammatik i skrivande*. Inspelad föreläsning från Grammatikdagen 2012. Inspelat på Kulturhuset i Stockholm den 3 februari 2012. UR Samtiden - Vem älskar grammatik?: Elevernas egna texter. <http://www.ur.se/Produkter/169409-UR-Samtiden-Vem-alskar-grammatik-Elevernas-egna-texter>
- Elleström, L. (1999). *Lyrikanalys. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Gellerstam, M. (1996). Anföringens estetik: Om dialogformler i tvärspråkligt perspektiv. I O. Josephson (Red.), *Stilstudier: språkvetare skriver litterär stilistik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3 uppl.). London: Arnold.
- Iser, W. (1991). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.

- King, S. (2001). *Att skriva: En hantverkarens memoarer*. Malmö: Bra Böcker.
- Kulbrandstad, L.I. (2018). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lagerholm, P. (2008). *Stilistikk* (1 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lagerkvist, P. (1953). *Aftonland*. Stockholm: Bonnier.
- Langer, J.A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Daidalos.
- Langer, J.A. (2011). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction* (2 uppl.). New York: Teachers College Press.
- Leech, G.N., & Short, M. (2007). *Style in fiction: a linguistic introduction to English fictional prose* (2 uppl.). Harlow: Longman.
- Michelsen, P.A. (2018). Lyriske teksar for barn. I R. Seirstad Stokke, & E. Seip Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (ss. 33-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moore, J., & Schleppegrell, M.J. (2014). Using a functional linguistics metalanguage to support academic language development in the English Language Arts. *Linguistics and Education* 26, 92-105. doi: 10.1016/j.linged.2014.01.002
- Mossberg Schüllerqvist, I., Hedelin, Z., & Wejrum, M. (2016). Läskompetens och läsundervisning i alla ämnen. I *Lässtrategier för ämnestexter*, del 1. Stockholm: Skolverket. Hämtad från https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/028_lasstrat-for-amnestext/del_01/
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen* (1 uppl.). Malmö: Gleerup.
- Rowling, J.K. (1999). *Harry Potter och de vises sten*. Stockholm: Tiden.
- Schleppegrell, M.J. (2019, Maj). *Supporting learners to engage with knowledge and language*. Key note presenterat vid NOFA7, the 2019 Nordic Conference on Teaching and Learning in Curriculum Subjects, Stockholm.
- Seierstad Stokke, R. (2018). Å bevege seg inn i teksten og ut igjen. I R. Seirstad Stokke, & E. Seip Tønnessen (Red.), *Møter med barnelitteratur: Introduksjon for lærere* (ss. 239-258). Oslo: Universitetsforlaget.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders* 32(1), 7-18. doi: 10.1097/TLD.0b013e318244557a
- Skolverket (2013). *PISA 2012. 15-åringars kunnskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 398:2013. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016). *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 450:2016. Stockholm: Skolverket.

Thurén, T. (1995). *Tanken, språket och verkligheten: en bok om vår verklighetsbild och hur den byggs upp* (1 uppl.). Stockholm: Tiger.

Toolan, M. (2011). The texture of emotionally-immersive passages in short stories: Steps toward a tentative local grammar. <https://professormichaeltoolan.files.wordpress.com> (hämtat 2019-06-10).

Toolan, M. (2012). Engagement via Emotional Heightening in "Passion": On the Grammatical Textures of Emotionally-Immersive Passages in Short Fiction. *Narrative* 20(2), 210-226.

Wejrum, M. (2018). *Att utveckla läsförståelse: Lästriangeln som modell vid läsning av sakprosatext i svenskundervisning i årskurs 8*. Magisteruppsats. Linnéuniversitetet.

Östman, C. (2015). Det klappande hjärtat. Gestaltning och förväntan i Selma Lagerlöfs "Kejsaren av Portugallien". I C. Östman (Red.), *Det skönlitterära språket: Tolv texter om stil* (ss. 185-198). Stockholm: Morfem.