



doi: 10.24834/educare.2021.2.1

## Skönlitteraturens språk – det dubbla perspektivets möjligheter vid textanalys

*Christoffer Dahl*

ORCID number: <https://orcid.org/0000-0001-5311-3533>

Author's E-mail: christoffer.dahl@hkr.se

*Anna Smedberg Bondesson*

ORCID number: <http://orcid.org/0000-0001-7384-1757>

Author's E-mail: anna.smedberg\_bondesson@hkr.se

This article explores the possibilities of combining literary and linguistic text analyses: a double perspective on the teacher education for lower secondary school. The aim is to analyze how two students, in a course in text analysis, solve an examination assignment where they are asked to combine literary and linguistic tools in their analysis of Pär Lagerkvist's short story "Father and I" (1924). We ask the following questions: How do students use literary and linguistic tools in the analysis of Lagerkvist's work and how do they combine these tools? What kind of didactic potentials do students see in a double perspective? The result shows both similarities and differences in how the students combine linguistic and literary tools and how they underpin the analysis. The students' meta-reflections indicate that such double perspective provides a deeper understanding of literary texts containing both literary and linguistic resources. Our conclusion is that the double perspective may provide a powerful theoretical and didactic tool for students of the Swedish language at the teacher education for lower secondary school.

Key Words: higher education pedagogy, literature & language didactics, teacher education, literary text analysis, linguistic text analysis.

## 1. Inledning

Denna artikel har sin utgångspunkt i den övergripande frågan om hur lärare kan skapa ett mer sammanhållet svenskämne där språk och litteratur integreras på ett fruktbart sätt. I detta sammanhang fyller lärarutbildningens svenskundervisning en viktig funktion eftersom den kan ge studenterna analytiska verktyg som främjar arbetet med att integrera svenskämnet. Emellertid är vår erfarenhet av undervisning i svenska vid olika lärarutbildningar att det finns en tydlig uppdelning i de två akademiska disciplinerna språkvetenskap och litteraturvetenskap. Denna uppdelning har starka traditioner och innebär i praktiken att de båda disciplinerna i regel studerar olika slags texter och använder olika analysmetoder (se t.ex. De Beaugrande 1993). I artikeln ”Linguistics and the Theory of Literature” pekar Jens Ihwe bland annat på att litteraturvetare kritiserat lingvistiska analysmetoder för att i allt för hög grad inrikta sig mot formfrågor istället för att studera de två komponenter som språket utgörs av, nämligen form och innehåll (Ihwe 1975: 134). Även om olikheter finns kan vi se att de båda disciplinerna lånar teoretiska och metodologiska idéer från varandra. Exempelvis har begrepp som ursprungligen kommer från litteraturvetenskapen visat sig vara fruktbara i språkvetenskapliga text- och diskursanalyser av sakprosatexter. Ett sådant exempel är när Per Ledin använder begreppet *intertextualitet*, som härrör från litteraturvetenskapen, för att visa hur en broschyr från Apoteket innehåller textlån från andra genrer och diskurser för att upprätta en viss relation till läsaren och till innehållet.<sup>1</sup> Dessutom har det över tid publicerats en rad litterära stilstudier, t.ex. *Stilstudier* (Josephson 1996) och den relativt färskaste *Det skönlitterära språket. Tolv texter om stil* (2015), där språkvetare närmar sig skönlitterära texter ur en mängd perspektiv. Det finns alltså flera exempel på hur språkvetenskap och litteraturvetenskap har kombinerats i syfte att kartlägga hur en särskild texttyp eller genre är språkligt uppbyggd eller för att förstå hur diskursiva likheter och skillnader mellan genrer. Vi väljer att kalla denna kombination av språkvetenskap och litteraturvetenskap för det dubbla perspektivet, och som vi uppfattar det torde detta perspektiv vara användbart inom svensk lärarutbildningen

---

<sup>1</sup> Julia Kristeva, semiotikern och filosofen som myntade begreppet, var emellertid eklektiskt och intressant nog både språk- och litteraturteoretiker samt psykoanalytiker. Se teoretisk diskussion av begreppet intertextualitet och hur det kan tillämpas på sakprosa i bl.a. *Teoretiska perspektiv på sakprosa* 2003. Se analys av paratexter i Dahl 2015.

eftersom en av punkterna i Lgr 11, det centrala innehållet, handlar om att undervisningen i svenska årskurs 7–9 ska utveckla elevens förmåga ”att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” och förmåga att analysera ”[s]pråkliga drag, uppbyggnad och berättarperspektiv i skönlitteratur för ungdomar och vuxna.”(Skolverket 2011). Som vi ser det kan det dubbla perspektivet stärka studentens förmåga att som färdig lärare arbeta med och utveckla dessa förmågor hos eleverna.

Vi har i vår undervisning vid ämneslärarprogrammet arbetat med att integrera språkvetenskaplig och litteraturvetenskaplig textanalys och diskuterat med studenterna vilka möjligheter och utmaningar – både ämnesteoritiska och didaktiska – de upplever att ett dubbelt perspektiv rymmer. Det vi har sett är att studenterna initialt har svårt att tänka samman de båda perspektiven, vilket enligt studenterna själva beror på att de inte har diskuterat eller analyserat text på det viset tidigare. Vi kan också konstatera att det under kursens gång framgår att lärarstudenterna successivt lär sig att reflektera kring hur de båda perspektiven kan kombineras i undervisningen, vilket understryker att den här typen av ämnesdidaktiskt arbete kräver långsiktighet och noggrann planering med framförhållning. I just denna studie är studenternas uppgift att pröva både språkvetenskapliga och litteraturvetenskapliga analysverktyg på en skönlitterär text, men vi vill betona att i vår undervisning får studenterna även testa att analysera sakprosatexter med såväl litteraturvetenskapliga som språkvetenskapliga analysverktyg.

Syftet med föreliggande artikel är att analysera hur två studenter löser en individuell skrivuppgift, som är examinerande, där de är ombudade att fläta samman litteraturvetenskapliga och språkvetenskapliga analysverktyg som de applicerar på en skönlitterär text. Studenterna läser svenska för ämneslärare 7–9 inom lärarlyftet och texten de analyserar är Pär Lagerkvists novell ”Far och jag” ur samlingen *Onda sagor* (1924). Frågorna vi ställer är: Hur använder studenterna litteraturvetenskapliga och språkvetenskapliga verktyg i analysen av Lagerkvists verk och på vilka sätt kombineras de? Vilka möjligheter, också i det framtida egna arbetet med elever, ser studenterna med ett dubbelt perspektiv?

## 2. Tidigare forskning

Som vi redan har resonerat kring ovan är idén att kombinera språkvetenskaplig och litteraturvetenskaplig textanalys på intet sätt ny. Tidigare låg ämnena Nordiska språk respektive litteraturhistoria med poetik närmre varandra och möttes i det område som normalt sett går under beteckningen stilistik. Hit hör från litteraturvetenskapligt håll Staffan Björcks *Romanens formvärld* från 1953 och Peter Hallbergs *Litterär teori och stilistik* från 1970 som fortfarande ges ut i nya upplagor.<sup>2</sup>

Inom stilistiken, som idag är ett område som främst ryms inom språkvetenskapen och som intresserar sig för analys av skönlitterära texter, finner vi Lars Melins avhandling *Stil och struktur i C. J. L. Almqvists Amorina* (1976) och Staffan Hellbergs ”Berättarperspektiv i vanliga romaner: exemplet *Den bedervärda mördaren* av Jan Guillou” (1996). I den ovan nämnda *Det skönlitterära språket* skriver redaktören Carin Östman att skönlitteratur är en viktig del i människors liv, och att man inom språkvetenskapen vet betydligt mindre om stilen och språkets roll i skönlitterära texter än i andra typer av texter. Språkvetenskapen kan, enligt Östman, bidra med analytiska verktyg som beskriver de språkliga konstruktionerna i förhållande till innehållet i skönlitterära texter, vilket kan ge kunskaper om hur en författare skriver eller om intertextuella markörer. Ett exempel från antologin är Kerstin Thelanders artikel om två 1800-talsnoveller, »Lindanserskan» av Zacharias Topelius och »Luftballongen» av Selma Lagerlöf. Thelander undersöker hur författarna gestaltar känslor och engagemang med hjälp av bland annat systemisk-funktionell lingvistik (SFL) och appraisalanalys. Genom en analys av ideationella processer undersöks om materiella, mentala, relationella eller verbala processer dominerar i novellerna och Thelander kan urskilja två olika författarstilar: Topelius tar fasta på yttre skeenden och förmedlar en förhållandevis svart-vit bild av personerna, medan Lagerlöf är mindre kategorisk men styr läsaren genom att visa hur personerna tänker och känner (Östman 2015). Eftersom vi använder en textanalytisk modell som bygger på SFL är det intressant att se om studenterna i vår studie väljer att undersöka vilken funktion valet av processer fyller hos Lagerkvist.

---

<sup>2</sup> Saussures strukturalistiska språksyn som ett enda stort system av skillnader fick under 1900-talet bärighet på litteratur/kulturanalytiska teorier som den ryska formalismen, den italienska semiotiken, den franska narratologin och dekonstruktionen. Den ryske formalisten Sklovskijs inflytelserika idé om konsten som grepp, hans definition av själva litterariteten som en språklig strategi för att främmandegöra det invanda, vore otänkbar utan en sammanlänkning av språkvetenskapligt och litteraturvetenskapligt perspektiv (Sklovskij 1992). Ändå är de två disciplinerna språk respektive litteratur, märkligt nog, idag möjligen längre ifrån varandra än någonsin.

Fiona Doloughan (2011) menar att våra kunskaper är begränsade om hur den nya tekniken, som har en potential att vidga den narrativa repertoaren, tillsammans med kulturella och sociala förändringar förändrar vårt sätt att skapa och tolka berättelser. Istället för att arbeta med mer traditionella analyskategorier, enligt den klassiska narratologin, föreslår Doloughan en bredare analysmodell som innehåller teorier och metoder från närliggande discipliner såsom kritisk teori, socialemiotiken och kritisk lingvistisk. Genom att exempelvis kombinera sociosemiotiska teorier, som traditionellt förknippas med det språkvetenskapliga fältet, till exempel semiotiken, med en litteraturvetenskaplig narratologisk analys blir det möjligt att göra en detaljerad och fördjupad analys av hur skrift och bild samspelar i olika typer av visuella narrativer. Ett sådant exempel är Sara van Meerbergens avhandling *Nederländska bilderböcker blir svenska. En multimodal översättningsanalys* (2010) i vilken multimodal teoribildning och översättningsteori kombineras i analyser av bilderböcker. Meerbergen konstaterar bland annat att med den sociosemiotiska multimodala teoribildningen fick hon konkreta verktyg med vilka hon kunde analysera hur sociala betydelser kan ta sig uttryck genom bild och skrift i bilderbokstexter (2010, s. 220). Överhuvudtaget är just översättningsteorin, eller snarare fältet Translation Studies, inte minst från det att det tidigt nittiotal genomgick en så kallad ”cultural turn”, ett gott ställe att leta efter möten mellan disciplinerna litteraturvetenskap och lingvistik i dess intresse för vad som sker när en litterär text dekontextualiseras ur sin ursprungliga kulturella associationsrymd och rekontextualiseras in i en ny sådan och vilken litterär roll översättarens språk spelar, eftersom denna får och har en egen stil, en egen röst (Gullin 1998).

Således finns åtskilliga studier som visar hur teoretiska och metodologiska sammanflätningar av språkvetenskap och litteraturvetenskap kan bidra till nyanserade analyser och texttolkningar, varför en relevant fråga är i vilken utsträckning denna sammanflätning har uppmärksamats av svenskdidaktiska forskare. Vi har inte hittat någon studie som intresserar sig för hur lärarstudenter eller elever i skolan använder och reflekterar kring en kombinerad språklig och litterär analys. Däremot finns en rad studier som påtalar lärarstudenters bristande kunskaper i att läsa och analysera skönlitterära texter, till exempel Beata Agrell (2009) som menar att eftersom formfrågan ges litet utrymme i lärarutbildningen uteblir överlag den uppmärksamma närläsningen. Örjan Torell (2002) deltog i ett projekt där litterär kompetens jämfördes hos ett urval av lärarstudenter i

Sverige, Finland och Ryssland åren 1997–2000 och konstaterar att de svenska lärarstudenternas kommentarer visserligen präglas av ett personligt och nyfiskt förhållningssätt, men att de saknar, jämfört med de finska och i synnerhet de ryska, ett engagemang som riktas tillbaka in i texten; texten blir inte undersökt som ett konstverk och som ett uttryck för ett främmande temperament.

Marie Thavenius (2017) nyanserar bilden i sin etnografiska studie av elva lärarstudenters läspraktiker i ämneslärarutbildningen och menar att läspraktiker är komplexa och att studenterna kombinerar läsarter. Det handlar inte om att studenterna antingen gör en estetisk läsning med fokus på inomlitterära aspekter och estetiska verkningsmedel, eller en naiv läsning som fokuserar på läsarens erfarenheter och identifikation. Istället är det samspelet mellan sociala praktiker och läsarter som är avgörande. Thavenius skriver att ”texterna får liv hos läsarna och ges liv av läsarna genom att de sätts in i olika kontexter och diskuteras i förhållande till olika problem, existentiella frågor och didaktiska utmaningar” (2017, s. 328). Varken Agrell, Torell eller Thavenius nämner något om att kombinera språkvetenskaplig och litteraturvetenskaplig textanalys, men en slutsats av deras studier är att lärarstudenter behöver få tillgång till en variation av analytiska angreppssätt för att kunna förstå och utforska både sakprosa och skönlitteratur.

### 3. Material och metod

Undersökningen är en mikrostudie i vilken vi analyserar och jämför två studenters skriftliga svar i en hemtentamen som handlar om att analysera Pär Lagerkvists novell ”Far och jag”.

Kursen heter Språk- och textvärldar – en introduktion, 7,5 hp, och ges inom ramen för lärarlyftet, svenska för ämneslärare 7–9, halvfart vilket motsvarar 10 veckor. Kursen är på distans och ska enligt innehållsbeskrivningen ge studenten ”orientering i vetenskaplig terminologi och metod för textanalys inom både litteraturvetenskap och språkvetenskap, med anknytning till ämnesdidaktiska frågeställningar.” Vi erbjöd studenterna inspelade föreläsningar, bildspel och ett diskussionsforum i vilket vi diskuterade kursens innehåll. När studien gjordes var det andra gången vi hade kursen tillsammans. Kursen inleddes med språkvetenskaplig textanalys som bygger på Hellspong och Ledins *Vägar genom texten* (1997). Därefter introducerades litteraturvetenskaplig textanalys där kurslitteraturen utgjordes av läroböckerna *Epikanalys*, *Dramatikanalys* och *Lyrikanalys* (1999) av Holmberg/Ohlsson, Sjöberg respektive Elleström. Avslutningsvis fick studenterna i uppdrag att

fläta samman perspektiven – först i en rad övningar och sedan också i en individuell examinationsuppgift. Studenterna hade en vecka på sig att bli färdiga med examinationsuppgiften. Valet av Pär Lagerkvists novell ”Far och jag” har sin grund i att den trots sin skenbara enkelhet i både form och innehåll erbjuder ett stort djup och en mångbottnad komplexitet. Här finns goda möjligheter att ta fasta på allt från det lyriska bildspråket med flera nivåer av konkreta och abstrakta innebörder till den subtila orkestreringen av röst och blick, det vill säga berättarperspektiv och fokalisering. Novellen är skriven i jagform och är ett återberättat minne om en pojkes promenad med sin far, en promenad som i bokstavlig mening går genom bekanta skogstrakter och i bildlig mening markerar en existentiellt oåterkallelig insikt och erfarenhet.

Vårt empiriska material är begränsast eftersom det endast utgörs av två studenter. Detta val har sin grund i att det endast var två studenter i gruppen som läste kursen vid detta tillfälle. Vi är medvetna om att dessa begränsningar innebär att det är svårare att dra slutsatser kring vilka möjligheter och begränsningar som sammanflätandet av de två metoderna rymmer i lärarutbildningen. Vi informerade båda studenterna om att vi hade för avsikt att använda deras tentor i en mindre studie, och vi har även påmint dem om denna information i samband med att artikeln närmade sig publicering. Studenterna är anonymiserade och kommer att benämnas Student 1 och Student 2 i resultatdelen.

Examinationen, som var individuell, som studenterna fick och som ligger till grund för vår analys ser ut som följer:

- Uppgift 1. Gör en analys av tre textuella drag och ett ideationellt drag i novellen och diskutera varför dessa drag är intressanta i sammanhanget – vilken betydelse de ger uttryck för och hur de gör det. Var noggranna med att underbygga era resonemang med exempel från novellen och kurslitteraturen (max två sidor).
- Uppgift 2. Gör en litteraturvetenskaplig textanalys där ni använder er av begrepp hämtade främst från *Epikanalys* men ta mer än gärna också *Dramatikanalys* och *Lyriskanalys* i bruk. Tänk på sådant som vems röst vi hör (berättarperspektiv), vems blick vi ser med (fokalisering), hur form och innehåll samspelar i skapandet av såväl miljö som handlingsförlopp, hur

språkets såväl bokstavliga som bildliga innebörder kommer till betydelse. Var noga med att underbygga era iakttagelser och resonemang med exempel från novellen och kurslitteraturen (max två sidor).

- Uppgift 3. Jämför likheter och skillnader i analyserna ovan. Fundera över vilka möjligheter och begränsningar en språkvetenskaplig och litteraturvetenskaplig textanalys rymmer ur ett didaktiskt perspektiv samt hur dessa två angreppssätt möjligen kan komplettera varandra. Underbygg era resonemang med tydliga exempel och hänvisa till kurslitteraturen. (max två sidor)

Examinationen utgörs av tre uppgifter där den första är en språkvetenskaplig analys av ”Far och jag” där studenterna får välja mellan ett begränsat antal analysverktyg (dessa beskrivs närmare nedan) och motivera varför. I den andra uppgiften ska studenten göra en litteraturvetenskaplig analys där de tillåts att använda begrepp hämtade ur alla tre metodböckerna eftersom en novell, utöver att den är en episk text, också innehåller dramatiska och lyriska drag. De ombeds att framför allt fokusera på samspel mellan berättarröst och synvinkel, mellan form och innehåll samt mellan bokstavligt och bildligt ...

I den tredje uppgiften ville vi att studenten reflekterade kring likheter och skillnader i de analyser som gjorts i första och andra uppgiften.

Den analysmetod vi tillämpar kan beskrivas som en kvalitativ analys av studenternas svar på kursens examinationsuppgifter. Formulerat mer precist analyserar vi således vilka kunskaper studenterna har om de valda analysverktygen samt hur studenterna använder analysverktygen, i vilken utsträckning studenterna underbygger sina analyser samt hur studenterna resonerar kring ett dubbelt perspektiv i undervisningen.

Den språkvetenskapliga analysverktygen som studenterna ska tillämpa introduceras i Lennart Hellspong och Per Ledins *Vägar genom texten* (1997), vilken kan beskrivas som en populär lärobok i textanalys vid högskolor och universitet i Sverige. Hellspong och Ledin redogör för en textmodell som innehåller begrepp från Michael Hallidays systemisk funktionella lingvistik, nämligen den textuella strukturen som avser form, den interpersonella strukturen som avser interaktion och den ideationella strukturen som avser innehåll.



I uppgiften som rör den språkvetenskapliga delen ska studenten välja tre textuella drag och ett ideationellt drag. Här följer en kortfattad beskrivning av några av dessa drag.

Den textuella strukturen kan vara lexikogrammatik, såsom ordklasser, tempus, typiska fraser, meningslängd etc. Det kan även vara lexikogrammatiska dimensioner (verbal/nominal, abstrakt/konkret etc.), olika slags textbindning (konnektivbindning, referensbindning) samt kompositoriska drag. Ideationell struktur avser de representationer av världen som skapas i en text, eller enklare uttryckt: det texten handlar om. Några centrala begrepp i det ideationella betydelseskiktet som vi tar upp i kursen är makroteman och mikroteman, processer och perspektiv. Vid en analys av makroteman och mikroteman kartläggs hur en texts huvudämne och olika underämnena samspelar och skapar mening. När man analyserar processer är det framför allt ordklassen verb som är betydelsefull. Processer kan knytas till en eller flera deltagare och kan vara mer eller mindre dynamiska. Hellspong & Ledin tar upp fyra processtyper: handling, händelse, tillstånd och mentala processer. Handling och händelse avser när något äger rum i den yttre världen, men skillnaden är att en handling är avsiktlig, till exempel "Lotta *slängde* maten" medan en händelse är oavsiktlig "Lotta *tappade* maten" (Hellspong & Ledin 1997, s. 130). Tillstånd och mentala processer äger rum i den inre världen, till exempel i "Lennart *är* lärare" uttrycks en egenskap hos Lennart medan "Han *tycker*..." eller "Hon *funderar*..." är mentala processer (ibid.). Begreppet perspektiv handlar om hur en text kan rymma en eller flera synvinklar på ett särskilt ämne eller en viss erfarenhet. Några perspektiv som Hellspong & Ledin tar upp är författarperspektiv, läsarperspektiv, aktörsperspektiv och jämförelseperspektiv. Genom en mer kritisk analys av perspektiv kan vi alltså identifiera vilka röster och idéer som får ta plats i en given text och vilka som inte får det.

Eftersom detta är en textmodell som inriktar sig mot hur text och kontext samspelar innehåller den tre typer av kontextanalys: situationskontexten, intertextuell kontext och kulturkontexten.

Situationskontexten delas in i verksamhet, deltagare och kommunikationssätt. När man analyserar situationskontexten riktas fokus mot bland annat den verksamhet som texten ingår i och syftet med verksamheten. Man undersöker också de deltagare som ingår i produktionsprocessen, såsom skribent, läsare, redaktör osv. Kommunikationssätt avser de typiska språkkoderna för

texten, till exempel språkbruk och genre. Intertextuell kontext rör hur texter samspelar med varandra i form av exempelvis citat, hänvisningar och allusioner. Dels kan textrelationerna vara vertikala och ingå i en särskild genretradition. Dels kan textrelationerna vara horisontella och rymma textlån från andra genrer och verksamheter. Kulturkontexten är den kontext som språket i situationskontexten är inbäddat i, och som ytterst reglerar hur språk skapar mening i mänskliga kulturer. Kulturanalysen blir viktig för att förstå hur kulturella förändringar påverkar språkliga praktiker och vice versa.

Den litteraturvetenskapliga analysmodellen på lärarutbildningen utgår ofta från de tre metodböckerna Claes-Göran Holmberg och Anders Ohlssons *Epikanalys*, Lars Elleströms *Lyrikanalys* och Birthe Sjöbergs *Dramatikanalys*. Dessa bygger bland annat på en strukturalistisk språksyn såsom den utvecklats inom rysk formalism och den franska narratologin men här finns också spår av den anglosaxiska nykritiken, åtminstone i *Lyrikanalys*. Både strukturalismen och nykritiken delar intresset för artefakten som sådan på bekostnad av framför allt avsändarperspektivet. Mottagarperspektivet synliggörs genom resonemang om kontextualiseringar och teoretiska tolkningsperspektiv samt på vilket sätt intertextualiteten sägs aktualiseras i samspel med läsarens egen referensram. Samtidigt har de tre metodböckerna (som egentligen är fyra eftersom det också finns en *Filmanalys*) också sitt ursprung så långt tillbaka som i den klassiska retoriken, vilket blir särskilt tydligt i volymen om *Lyrikanalys*, vars begreppsapparat tillhandahålls av ornatusläran om dikten som ljud och bild. Där ingår sådana begrepp som har med rytm och klang samt med all sorts bildspråk att göra. I Elleströms *Lyrikanalys* finns även ett vidgande kapitel om teori och hermeneutik, medan Sjöbergs *Dramatikanalys* är mera handfast (och inte så djuplodande) när den presenterar tolkningen som belysningar utifrån de tre kontexterna författarens, andra dramatexters (dvs intertexter) och läsarens.

*Epikanalys* presenterar framför allt olika analysverktyg hämtade från narratologin ”sådan den utformats av bland andra Gérard Genette, Seymour Chatman och Shlomith Rimmon-Kenan” (Holmberg & Ohlsson: 8). Det som för studenterna brukar vålla störst förvirring och svårighet handlar om att å ena sidan skilja på olika sorters berättande och berättarnivåer och å andra sidan det som med en berättarteknisk terminologi kallas för *fokalisering* och som svarar på frågan: vem ser/hör/upplever/erfar/känner/utsätts/uträttar? Såväl berättarperspektiv som fokalisering kan

befinna sig antingen utanför eller innanför den så kallade berättelsen, skeendet, *diegesen*. Fokaliseringen kan sammanfalla med berättarperspektivet, alldeles oavsett om detta är externt eller internt, men fokaliseringen kan också, exempelvis, befinna sig hos en karaktär som en intern fokalisering samtidigt som berättarperspektivet är externt eller så kallat heterodiegetiskt (istället för homodiegetiskt/internt).

Det som gör tillbakablickande jagberättelser som ”Far och jag” eller för den delen även Dantes *Den gudomliga komedin* (där man ju för enkelhetens skull brukar skilja på Dante som berättare och Dante som pilgrim, det vill säga skilja på det berättande och det berättade jaget) extra komplicerade, beror delvis på att genren är så vanlig. Vanligheten gör att vi oftast inte ens tänker på hur svårt, för att inte säga omöjligt, det kan vara att verkligen hålla isär dessa båda ”jag”, som ju bara skiljer sig i tiden, i ett äldre och ett yngre jag. Med hjälp av de berättartekniska verktygen från *Epikanalys* med fokus på frågorna *vem berättar?* respektive *vem ser?* går det emellertid att både hålla isär det berättande och det berättade jaget *samtidigt* som det blir tydligt hur det ändå inte riktigt går att hålla isär dem, eftersom berättarens röst låter sig inspireras av fokaliseringen, det vill säga påverkas av vad som sker också i det upplevande, seende, berättade jaget, vars gestaltade tankar alltså färgar av sig också på själva berättandet. Det berättande jag som i nuet säger sig minnas något påverkas av dessa minnen av hur jaget en gång var i sin framställning av dem.

Mottagarperspektivet blir i den realiserade undervisningen med lärarstudenter mer uttalat än avsändarperspektivet och faktiskt även mer uttalat än fokus på artefakten som sådan. Detta beror på att det i lärarutbildningarna också alltid anläggs ett konkretiserande didaktiskt perspektiv. När texterna behandlas receptionsteoretiskt blir det således oftast mer i en praktiserad och instrumentell form, som exempelvis i de fall då analyserna sedan leder över i diskussioner kring hur den framtida undervisningen i den framtida professionen ska bedrivas på bästa sätt. I vår uppgift har vi medvetet låtit studenterna så långt det är möjligt stanna vid analyserna av texterna som sådana, eftersom vi menar att denna färdighet är oundgänglig för en blivande svensklärare, men vi har också låtit dem anlägga ett mottagarperspektiv. Där det receptionsteoretiska resonemanget hos dem gör sig gällande handlar det därför främst om en glidning över i antaganden om elevs

eventuella reaktioner och tankar i förlängningen av de egna textanalyserna, för att först i slutändan också landa i olika didaktiska perspektiv och förslag.

I den sista deluppgiften ville vi undersöka hur studenterna reflekterade över möjligheterna med att kombinera språkvetenskaplig och litteravetenskaplig textanalys samt den ämnesdidaktiska potentialen. Reflektion (Agnesdotter 2016) och metarefleksion (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011) framhålls som betydelsefulla lärandestrategier av forskare som inriktar sig mot utbildningsvetenskapliga frågor. Agnesdotter skriver i fråga om bedömning att om examinationsformer ger utrymme för reflektion är det enklare för läraren att bilda sig en uppfattning om studentens kunskapsdjup och förmågan att använda sig av teori. Metarefleksion fungerar som ett viktigt stöd för studenten i lärandeprocessen på så sätt att studenten blir medveten om sin egen kunskapsutveckling. Således ville vi konstruera en uppgift som inte skulle vara alltför styrande utan som skulle låta studenterna självständigt få pröva och reflektera över de kunskaper de förvärvat under kursen genom att först göra en språkvetenskaplig textanalys och därefter en litteraturvetenskaplig textanalys av ”Far och jag”. I första och andra deluppgiften var vi intresserade av hur studenterna motiverade sina val av analytiska verktyg ur de respektive verktygslådorna. Med den tredje uppgiftskonstruktionen var tanken att jämföra hur studenterna hade resonerat kring urval och avgränsning av analytiska verktyg samt att ta del av deras reflektioner kring modellernas användbarhet och huruvida de, enligt studenterna, kan samverka.

Båda analysmodellerna fokuserar på strukturella drag i texten och ibland berör de samma fenomen, till exempel använder Hellspong och Ledin begreppet perspektiv vilket betydelsemässigt ligger mycket nära narratologins berättarperspektiv. I uppgiften finns det alltså möjligheter för studenten att nyansera sin analys med hjälp av två ”perspektiv” som kräver olika metoder. Överhuvudtaget finns det flera begrepp som antingen delvis överlappar varandra eller delvis betyder helt olika saker i de två analysmodellerna, vilket lätt skapar förvirring, inte minst när man genom att helt dela upp de två analysmodellerna mer eller mindre låtsas att överlappningarna inte existerar. Om studenterna själva får upptäcka dessa överensstämmelser respektive inkongruenser kan dessa upptäckter istället, i den bästa av världar, innebära att de utvecklar kritiska förhållningssätt och en metamedvetenhet.

## 4. Resultat

### 4.1 Den språkvetenskapliga analysen

I första uppgiften väljer båda studenterna att diskutera textbindning med fokus på vilka konnektivbindningar som är utmärkande för Lagerkvists novell. Student 1 skriver följande:

Enligt författarna så är additiva bindningar vanligt för att hålla ihop bindningar som förekommer i påståenden som uppträder i beskrivningar. I den här texten så beskriver ju författaren vad de ser och gör. I texten förekommer dock allra mest temporala bindningar som t ex. *när, strax, nu, så snart, rätt det var, om en stund, sen* och *då*. De temporala är vanliga i berättelser, enligt författarna. Jag anser att dessa bindningar, och då speciellt de temporala som inleder många av satserna, gör det lätt att följa med i texten.

Vidare menar Student 1 att de temporala bindningarna signalerar att det är en kronologisk disposition och att den typen av disposition är kännetecknande för berättelser. Även Student 2 konstaterar att de ofta förekommande temporala bindningarna tyder på att ”texten är beroende av en handling som rör sig kronologiskt”. Båda studenterna analyserar alltså konnektiver som textbindande resurs och vilka funktioner konnektiverna fyller ur ett genreperspektiv, nämligen att texten blir lättare att läsa när kronologin markeras explicit och initialt i satserna.

Student 1 uppehåller sig framför allt i textens formvärld och ger exempel på textuella drag, bland annat diskuteras lexikogrammatiska dimensioner såsom hur den relativt jämna fördelningen av verb och substantiv gör att texten varken upplevs som verbal eller nominal. En ytterligare stildimension som Student 1 tar upp är konkret, eftersom Lagerkvists text innehåller många verb och substantiv. Samma student skriver vidare att personerna i Lagerkvists text inte är särskilt aktiva förutom när de promenerar utan

[f]okus ligger på alla vackra ting (i första delen av berättelsen) runt omkring. Det blir väldigt lätt att följa med i texten. Det känns som att det är ett barn som skrivit texten för att den är så enkelt skriven [...]

Det Student 1 förmodligen menar här, men inte riktigt tydliggör, är att det är lätt att följa med i Lagerkvists text eftersom den innehåller många konkreta substantiv ("alla vackra ting"), varför miljöbeskrivningen stilistiskt sett blir ganska detaljerad och konkret. Man kan också hävda att även om personerna i berättelsen inte är påtagligt aktiva – förutom när de promenerar – finns det en del dynamiska verb i miljöbeskrivningen ("björkarna hade nyligen slagit ut", "granarna skjutit färska skott", "humlor for ut ur sina hål", "ur buskarna sköt fåglarna ut som skott för att fånga dem och dök lika fort ner igen.") vilka också medför att texten kan upplevas som mer konkret och lättläst. I fråga om analysen av den ideationella betydelsen har student 1 valt mikro- och makroteman:

Samtidigt som pojken beskriver allt ur ett mikroperspektiv, det konkreta som de gör och vad han känner så kan man se flera av händelserna ur ett makroperspektiv. Det kan vara så att det handlar om en pojke som håller på att lämna sin ljusa barndom för den otrygga vuxenvärlden och som är rädd för döden.

Student 1 menar att mikrotematiken är det konkreta som sker i berättelsens händelseförlopp medan makrotematiken i högre grad omfattar en bildlig nivå: barnets osäkerhet inför att träda in i vuxenvärlden och rädslan för döden. Hen argumenterar för att makrotematiken uttrycks genom Lagerkvists bruk av bildspråk och kontraster såsom liv-död och ljus-mörker. Studenten genreanpassar alltså textanalysen, vilket innebär att hen närmar sig den litteraturvetenskapliga metoden också i sin språkvetenskapliga analys, och söker de litterära, mer utsagda, dimensionerna i makrotemat genom att ta fasta på metaforer och symbolik. Detta kan jämföras med analysen av mikroteman som uppehåller sig vid själva händelseförloppet och de konkreta handlingarna i berättelsen. Studenten urskiljer alltså ett samspel mellan ett explicit, handlingsinriktade mikrotema och ett mer implicit outtalat makrotema samt hur dessa två nivåer tillsammans utvecklas i intrigen.

Student 2 utforskar inte i lika hög grad de textuella och ideationella betydelsenivåerna utan ägnar sig främst åt hur kulturkontexten och intertextualitet synliggörs i novellen. Detta innebär att också hen här närmar sig den litteraturvetenskapliga metoden. Exempelvis resonerar hen kring vertikal intertextualitet, det vill säga att makrotemat i "Far och jag" är existentiell ångest och att

det utgör en del av en specifik tradition och återfinns i Lagerkvists ”Ångest, ångest är min arvedel” (1916) samt *Dvärgen* (1944). Den manliga studenten nämner även att avståndstagandet är ett makrotema och intertext i ”Far och jag” – ett tema som vidareutvecklas i *Dvärgen*. Vidare menar studenten att

båda dessa teman kan dessutom ses i en vidare kulturkontext där en kulturradikal rörelse vid 1900-talets början gjorde upp med idén om en trygg värld styrd av Gud. Istället betonades tillvarons meningslöshet, tomhet och grymhet (jfr *Filosoflexikonet*, ”Existentialism”). Tåget som nästan kör på dem, och dessutom saknar lampor och som ett slags drake spottar ut gnistor kan därför tolkas som en symbol – eller metafor – för moderniteten och det moderna livet i all sin grymhet (se Elleström 1999:90-91; Hellspong & Ledin 1997:56-59).

Utdraget visar att Student 2 diskuterar novellens makrotematik på liknande sätt som Student 1, nämligen att makrotemat befinner sig på en övergripande och mer abstrakt nivå i texten. Därutöver försöker Student 2 placera in makrotemat i ett bredare kulturhistoriskt och kulturfilosofiskt sammanhang. Vi kan således se att Student 2, mer än student 1, tar fasta på samspelet mellan text och kontext i syfte att vidareutveckla betydelsen av textens makroteman och därigenom de tolkningsramar som Lagerkvists text kan sägas utgöra en del av.

### ***4.2 Den litteraturvetenskapliga analysen***

Redan uppmaningen att blanda de tre analysmodellerna epikanalys, dramatikanalys och lyrikanalys upplever vi som fruktbar för båda studenterna. Den skapar nämligen ett större utrymme för prövande tankegångar och framkastade förslag. Också i den litterära analysen märks en skillnad mellan Student 1, som stannar kvar i en närläsning av texten, och Student 2, som också tolkar den genom att kontextualisera intertextuellt, biografiskt, idé- och kulturhistoriskt. Student 1 prövar sig fram i försök att sätta ord på skillnaden mellan den vuxne berättarröstens perspektiv och den unge pojkens fokalisering:

I den här texten sammanfaller berättaren med fokalisatorn, det är samma person, vilket inte är ovanligt [...]. Vi får således följa historien genom pojkens blick och genom hans sinnen samtidigt som han är den som berättar.

Hen skriver även att det inte bara är ”med den lille pojken ögon” vi ser utan att det också är ”pojken berättarröst vi hör”. Det finns mer än en orsak till denna sammanblandning. Först och främst beror det på att det ju faktiskt är samma person, både grammatiskt och existentiellt, fast i olika åldrar, där berättarrösten är den vuxnes återberättande av ett minne. Att hen sammanblandar dem beror emellertid inte bara på att det är samma grammatiska och existentiella person utan också på att själva berättarperspektivet låter sig påverkas av fokaliseringen eller omvänt att fokaliseringen, som vanligt är, färgar av sig också på rösten, i novellen i fråga. Minnet gör att rösten inte bara minns utan också upprepar, ger röst åt, sitt minne i dåtid. Därmed hör vi i själva verket inte mindre än tre ”röster” i den vuxne berättarrösten. Denna berättarröst rymmer nämligen, utöver sig själv, också den lille pojken ljusa stämma, som på ett lillgammalt vis inledningsvis dessutom ”citerar” sin far, vars röst på detta vis även ekar här: ”vi var sunt och förståndigt folk både far och jag, uppfödda och vana vid naturen, det var inget fjäsk med den” (s. 7). Att detta inte är – eller någonsin var – (den opålitlige) berättarens egen syn på saken signaleras senare i meningen: ”Jag förstod mig just inte mycket på sådant, ty jag var född i stan” (s. 9). All denna narratologiska komplexitet och polyfoni menar vi att studentens analys aktualiserar. Det vill säga: det är här ett riktigt fruktbart analyssamtal tar sin början. Vidare flätar hen in reflektioner från den språkvetenskapliga analysen: ”Man får en känsla av att naturen lever, att den är besjälad. Genom att använda verb så förstärks det hela ytterligare”. Avslutningsvis prövar hen möjligheten att läsa novellen som en allegori. Hon skriver:

Ser man till det bildliga så skulle det kunna vara så att pojken promenerar på livets stig och första delen i berättelsen får symbolisera barndomen. Andra delen, när det börjar skymma, det är då pojken börjar bli vuxen. Mörkret får symbolisera den otrygga framtiden då far inte kommer att finnas med och ge trygghet hela tiden. Frågan är om denna novell är en allegori? Enligt Elleström så är det inte alltid självklart att veta vilka texter som anses vara allegoriska. Han menar att allegorins väsen är att *bela* texten utgör en bild för en annan, mer eller mindre väl dold berättelse (s.86).

Tolkningsprocessen framstår här som öppen, kreativ och nyfiken.



Student 2 blandar också de tre litterära analysmodellerna, åtminstone epik- och lyrikanalys, men hen flätar inte lika tydligt samman de litteraturvetenskapliga och de språkvetenskapliga reflektionerna i sin litterära analys. Till skillnad från Student 1 uppfattar hen mer distinkt både skillnaden och samspelet mellan den vuxne berättaren och dess minne av ett upplevande jag som pojke som fungerar som fokalisator.

Efter att ha kartlagt intrigen och novellens dramatiska kurva övergår hen, till skillnad från Student 1, att koncentrera sig på kontexten, det vill säga hen kontextualiserar för att kasta ytterligare ljus på och skänka mening åt texten. Detta gör hen först genom att nämna att intertexter också är intratexter eftersom det rör sig om andra texter av samme författare som bidrar till den biografiska kontexten. Därefter för hen resonemanget vidare mot en vidgad idéhistorisk och kulturhistorisk utblick som förklarar sådant som existentialismen och Guds död. Här vävs även ett resonemang om bildspråk in, eftersom hen menar att tåget fungerar både som metafor och symbol ”för moderniteten och det moderna livet i all sin grymhet”.

Slutligen resonerar hen om huruvida texten förhåller sig till och skriver in sig själv i genren generationsroman: ”Dock bör det understrykas att det inte handlar om en skildring av ett uppror mot vuxenvärlden, och en eventuell återanpassning [...]. Istället består romanen [sic] av en gradvis tilltagande *övergång*”.

### ***4.3 Studenternas metareflektioner***

I tredje uppgiften framgår det att båda studenterna ser tydliga gemensamma beröringspunkter mellan de analytiska verktygen och hur de kan användas didaktiskt. Enligt Student 1 blir den lexikogrammatiska analysen, till exempel ordklasser och textbindning, fruktbar i ett didaktiskt sammanhang eftersom den kan ge eleven en djupare förståelse för de språkliga medel som tas i bruk i novellen i fråga om exempelvis miljöbeskrivning: ”[n]är man studerar miljön i uppgift två så kommer man in på hur den beskrivs, och onekligen så spelar substantiven och verben en stor roll, då verben gör så att substantiven besjålas till exempel ’...underst låg skogsbotten och ångade’”. Vidare skriver Student 1 att det är vanligt att elever binder ihop texten med additiva ord och att man som lärare med analysens hjälp kan visa det för eleverna och få dem att binda ihop texten på

andra sätt, och inte bara med hjälp av konnektiver utan också med olika dispositionstyper. Student 1 diskuterar även hur mikro- och makroteman i den språkvetenskapliga modellen kan kopplas till en litterär tematisk analys:

Ytterligare en likhet är den mellan mikro- och makroteman å ena sidan och det bokstavliga och bildliga å andra sidan. Tittar du på mikrotemat i en text så tittar du på det bokstavliga, det som faktiskt händer. Medan makrotemat innefattar helheten och det som kanske inte alltid uttrycks med ord utan som man får tolka mer bildligt.

En tolkning av studentens reflektion ovan är att den språkvetenskapliga uppdelningen i mikro och makro möjliggör att samspelet mellan ett explicit, handlingsinriktat mikrotema och ett mer implicit uttalat makrotema kan studeras. Här kan man också inflika att det egentligen inte finns något som utesluter att det bildliga också skulle kunna identifieras på en mikronivå i skönlitterära texter, eller att det bildliga kan finnas på makronivå i sakprosatexter.

Precis som tidigare nämnts understryker Student 2 att kontexten är central för att begripa novellen ”Far och jag”. Hen menar också att det inte går att skilja den textuella analysen från den mer litteraturvetenskapliga eftersom ”båda delarna måste återknyta till handlingen, miljöbeskrivningen och karaktärerna för att överhuvudtaget vara begripliga” och i detta finns den didaktiska potentialen. Hen menar att textens litterära drag blir tydligare om man som lärare även diskuterar varför somliga konnektiver eller pronomen används, och vilken funktion de fyller ur ett genreperspektiv, istället för att enbart konstatera att dessa används. Här pekar Student 2 också på den språkvetenskapliga textanalysens begränsningar. Det som analysen av förekomsten eller avsaknaden av en viss typ av pronomen inte kommer åt är exempelvis i vilken utsträckning texten fokuserar på berättarens och andra karaktärens inre tankar och känslor.

Här menar Student 2 att en analys av fokalisering i ”Far och jag” blottlägger hur berättarjagets inre tankar och känslor ”enbart kommer från berättaren, och att pappans tankar och känslor är förmedlade externt genom vad denne säger till berättaren och vad berättaren observerar hos pappan”.

## 5. Sammanfattande diskussion

Det är dags att sammanfatta analysen. Syftet med föreliggande artikel var att analysera hur två studenter löser en individuell skrivuppgift där de är ombedda att fläta samman litteraturvetenskapliga och språkvetenskapliga analysverktyg som de applicerar på en skönlitterär text.

Vi konstaterar att i analysen av Lagerkvists novell ser vi hur de båda perspektiven gör det möjligt för studenterna att välja mellan flera infallsvinklar inom både den språkvetenskapliga och litteraturvetenskapliga analysmodellen, och att dessa infallsvinklar också kan kombineras, vilket skapar förutsättningar för fördjupningar av analysen. Vi ser till exempel hur studenterna väljer olika sätt att underbygga liknande iakttagelser såsom att Lagerkvists novell tematiskt kretsar kring kontraster som ljus/mörker samt berättarjagets komplexa relation till fadern. Det är uppenbart att studenterna i den sista uppgiften initierar intressanta metareflectioner om hur det dubbla perspektivet kan vara fruktbart i ett didaktiskt perspektiv, till exempel hur analys av ordklasser, textbindning och komposition kan ge stadga åt den litterära analysen och ge eleven en djupare förståelse för vilka funktioner olika språkliga val kan fylla i en skönlitterär text. Här kan man återkoppla till den tidigare anförda Carin Östman och hennes diskussion om hur språkvetenskapen kan bidra med analytiska verktyg som beskriver de språkliga konstruktionerna i en skönlitterära texter och vad dessa konstruktioner får för betydelse och funktion i sammanhanget.

Emellertid visar vår analys att studenterna bitvis har svårt att urskilja hur de dubbla perspektiven kan samspela på ett mer djuplodande plan. Deras analyser är ibland något svepande och/eller otillräckligt underbyggda. Ett sådant exempel är i den språkvetenskapliga analysen där Student 1 menar att Lagerkvists text är konkret och lättläst utan att kunna ge tydliga exempel på hur hen kommit fram till den slutsatsen. Vad beträffar den ideationella analysen konstaterar vi att båda studenterna väljer att identifiera mikroteman och makroteman, vilket är en analysmetod som i det här fallet har vissa likheter med en litteraturvetenskaplig tematisk analys. Även om studenternas analys av mikro-och makroteman är givande kan detta val av analysverktyg möjligen handla om att de fortfarande är ovana vid att använda språkvetenskapliga analysverktyg på skönlitterära texter

och att en analys av vilka processer som dominerar – för att återkoppla till den tidigare nämnda studien av Kerstin Thelander – därför uppfattas som alltför komplicerad.

En slutsats av vår analys är att de båda studenterna visar att de har förvärvat grundläggande kunskaper i hur språkvetenskap och litteraturvetenskap kan kombineras i en analys av en skönlitterär text. I ljuset av den kritik som riktats mot lärarstudenters bristande förmåga att närläsa (se avsnittet Tidigare forskning) vågar vi dra slutsatsen att våra studenters förmåga att närläsa har skärpts ytterligare med hjälp av det dubbla perspektivet. Men vi ser också att för att det dubbla perspektivet ska kunna bli ett effektivt och konstruktivt redskap i de blivande ämneslärarnas svenskundervisning, räcker det inte med att studenterna förstår hur de enskilda analysverktygen fungerar utan de behöver också förstå de respektive analysmodellernas styrkor och begränsningar, för att veta hur de kan kombineras på olika texter i en undervisningssituation. I den lärarlyftskurs som vi undervisar i får studenterna endast arbeta med ett dubbelt perspektiv i en delkurs och det är utan tvekan otillräckligt. Följaktligen menar vi att studenterna behöver arbeta med detta dubbla perspektiv systematiskt och kontinuerligt i lärarutbildningens kurser i svenska, och här finns det anledning att vi ser över form och innehåll samt examinationsuppgift i vår kurs för att utveckla den kvalitativt. I detta sammanhang kan nämnas att Universitetskanslerämbetet i samband med en utvärdering av ämneslärarutbildningen uttryckte att själva idén att fläta samman litteraturvetenskaplig och språkvetenskaplig metod i sig är lovvärd. Deras invändning var att kursen inte borde ligga i början utan i slutet av lärarutbildningen, när studenterna har en bättre metaförståelse i relation till sitt blivande undervisningsämne svenska. Det har haft till konsekvens att vi har möblerat om i ordningen av svenskkurserna i ämneslärarutbildningen och på sikt hoppas på att kunna göra detsamma i motsvarande lärarlyftskurs. Därför ser vi med spänning på resultatet av denna förändring och tänker oss att det borde vara högst meningsfullt att återigen pröva vår undervisningsmetod på de studenter som har kommit längre i sin utbildning. Vi tycker att det är både relevant och intressant att beforska den undervisning vi kommer att bedriva där och då, och vi ser flera potentiella utvecklingsmöjligheter i vårt projekt, till exempel kan man utöka det empiriska materialet och även komplettera textanalysen med studentintervjuer för att få en mer nyanserad inblick i hur studenterna uppfattar det dubbla perspektivets möjligheter och utmaningar i svenskundervisningen.

## Referenser

- Agnesdotter, C. (2016). Reflektion som examinationsform inom lärarutbildningen, paper, Göteborgs universitet.
- Agrell, B. (2009). Mellan raderna. Till frågan om textens appellstruktur. In S. Thorson & C. Ekholm (eds.), *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisning* (19–148). Göteborg: Daidalos.
- Ajagán-Lester, L., Ledin, P. & Rahm, H. (2003). ”Intertextualiteter”, In B. Englund & P. Ledin (eds.), *Teoretiska perspektiv på sakprosa* (185–216). Lund: Studentlitteratur.
- Björck, S. (1953). *Romanens formvärld. Studier i prosaberättarens teknik*. Stockholm: Natur och kultur.
- de Beaugrande, R. (1993). “Closing the Gap between Linguistics and Literary Study: Discourse Analysis and Literary Theory”, *Journal of Advanced Composition* (423–448) vol. 13, nr 2.
- Dahl, C. (2015). *Litteraturstudiets legitimeringar: Analys av skrift och bild i fem läromedel i litteratur för gymnasieskolan*. Diss. Göteborgs: Göteborgs universitet.
- Doloughan, F. J. (2011). *Contemporary narrative. Textual production, multimodality and multiliteracies*. London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Einarsson, J. (2005). Inledning: Svenskämnet och didaktiken. In S. Ask (ed.), *Perspektiv på didaktik. Svenskämnet i fokus* (7–14). *Svenskläraryrkeförbundet årskrift*.
- Elleström, L. (1999). *Lyrikanalys. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Gullin, Christina (1998). *Översättarens röst. En studie i den skönlitterära översättarens roll med utgångspunkt i översättningar av Else Lundgren och Caj Lundgren*. Stehag/Stockholm: Symposion.
- Hallberg, P. (1970). *Litterär teori och stilistik*. Göteborg: Läromedelsförlaget.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Hellberg, S. (1996). Berättarperspektiv i vanliga romaner: exemplet ”Den hedervärda mördaren av Jan Guillou”. In O. Josephsson (ed.), *Språk och stil* (30–45). Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Hellspong, L., & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten*. Lund: Studentlitteratur.
- Ihwe, J., (1975). Linguistics and the Theory of Literature, In R. Bartsch & T.Vennemann (Eds.), *Linguistics and Neighboring Disciplines* (131–144). The Hague: North-Holland Publishing Company.
- Holmberg, C-G, & Ohlsson, A. (1999). *Epikanalys. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

- Lagerkvist, P. (1924). *Onda sagor*. Stockholm.
- Ledin, P. (1997). Intertextualitet, smärta och ett mångstämmigt apotek, *Till Barbro. Texter och tolkningar tillägnade Barbro Söderberg den 23 september 1997* (63–86). Stockholm: Stockholms universitet.
- Melin, L. (1976). *Stil och struktur i C. J. L. Almqvists Amorina*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet..
- Mossberg Schüllerqvist, I, & Olin-Scheller, C. (2011). Mellan teori och praktik. Svensklärares teoriomsättning om text, läsare och läsning. *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningsmodeller, Forskning om undervisning och lärande* nr 5 februari.
- Pandey, A. (2016). *Monolingualism and Linguistic Exhibitionism in Fiction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Sjöberg, B. (1999). *Dramatikanalys. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Sklovskij, V. (1992). Konsten som grepp. In C. Entzenberg & C. Hansson (ed.), *Modern litteraturteori. Del 1: Från rysk formalism till dekonstruktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Thavenius, M. (2017). *Liv i texten - Om litteraturläsningen i en svenskläraryr utbildning*. Malmö: Malmö högskola.
- Thelander, K. Att påverka med skönlitteratur. En appraisalanalys av två noveller – Lindanserskan av Zacharias Topelius och Luftballongen av Selma Lagerlöf. In C. Östman (ed.), *Det skönlitterära språket. Tolv studier om stil* (163–184). Stockholm: Morfem.
- Torell, Örjan (2002). Pedagogiska perspektiv och slutsatser. In Torell, Örjan, von Bonsdorff, Monica, Bäckman Stig & Gontjova, Olga (eds.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Institutionen för humaniora vid Mitthögskolan i Härnösand, Rapport nr 12, 33–51.
- Van Meerbergen, Sara (2010). *Nederländska bilderböcker blir svenska. En multimodal översättningsanalys*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Östman, C. (2015). Inledning. In C. Östman (ed.), *Det skönlitterära språket. Tolv studier om stil* (7–14). Stockholm: Morfem.