

UPPSALA UNIVERSITET
Institutionen för nordiska språk

EXAMENSARBETE, 15 hp
Svenska 4 för blivande ämneslärare
på gymnasiet
Ht 2016

Fångad i *Cirkeln*
Om närhet och engagemang i en modern ungdomsroman

Albin Sandell

Handledare: Carin Östman
Institutionen för nordiska språk

Sammanfattning

Den framgångsrika ungdomsromanen *Cirkeln* (2011) har dragit till sig en stor mängd läsare, såväl yngre som äldre. Studien syftar till att, genom närläsning och stilistisk analys, undersöka på vilket sätt engagemang och närhet till läsaren konstrueras språkligt. Studien grundar sig i en dialogisk språkförståelse och olika stilistiska verktyg. Resultatet av analysen visar på vilket sätt engagemang och närhet till läsaren konstrueras språkligt genom ett mycket starkt perspektiv knutet till de centrala gestalterna, aktualiseringar vid emotionella klimax samt luckor i texten.

Studien har även ett didaktiskt syfte: att applicera den stilistiska analysen på den didaktiska teorin om dialogisk undervisning. I den didaktiska analysen diskuteras på vilket sätt den stilistiska analysen av skönlitteratur är förenligt med en dialogisk undervisning och ett flerstämmigt klassrum.

Nyckelord: *Språkvetenskap, litterär stilistik, ungdomsroman, Cirkeln, svenska, närhet och engagemang, didaktik, dialogisk undervisning.*

Innehåll

Sammanfattning	2
1 Inledning	4
1.1 Syfte och frågeställning.....	5
1.2 Disposition.....	5
1.3 Material och avgränsningar.....	6
2 Tidigare forskning	7
3 Teori	9
3.1 Dialogisk språkförståelse.....	9
3.2 Stilistiska verktyg.....	10
3.2.1 Perspektivmarkörer.....	10
3.2.2 Fokalisering.....	12
3.2.3 Fri indirekt diskurs.....	12
3.2.4 Pronominell personintroduktion.....	13
3.2.5 Aktualisering.....	14
3.2.6 Luckor i texten.....	14
3.3 Dialogisk didaktikteori.....	15
4 Metod	17
5 Analys och resultat	19
5.1 <i>Cirkeln</i> av Mats Strandberg och Sara Bergmark Elfgren.....	19
5.2 Starkt perspektiv, empati och identifikation.....	20
5.2.1 Perspektivmarkörer i <i>Cirkeln</i>	20
5.2.2 Fri indirekt diskurs i <i>Cirkeln</i>	24
5.2.3 Tertiär empati och blickarnas betydelse i <i>Cirkeln</i>	26
5.2.4 Pronominella personintroduktioner i <i>Cirkeln</i>	28
5.2.5 ”Mamma” och ”pappa” (och ”morfar” men inte ”lillebror”).....	29
5.2.6 Styckeinledande enordsmeningar.....	30
5.2.7 Sammanfattning av det starka perspektivets betydelse.....	31
5.3 Aktualisering vid emotionella klimax.....	32
5.4 Luckor i <i>Cirkeln</i>	34
5.5 Litterär stilistik och dialogisk didaktikteori.....	37
6 Didaktisk reflektion	39
7 Sammanfattning av resultat	40
Litteratur	42

1 Inledning

När Sara Bergmark Elfgren, en av författarna till ungdomsromanen *Cirkeln* (2011), fick frågan varför så många vuxna läser ungdomsböcker svarade hon: ”Jag tror att ett skäl är att många av böckerna är skrivna som underhållningslitteratur. De är lätta att komma in och hänga med i. De är skrivna för att gripa tag i läsaren.” (Bergmark Elfgren 2016).

Att en roman kan gripa tag i och fånga sina läsare är ett okontroversiellt påstående och en möjlig anledning till att vissa plockar upp roman efter roman. Men vad är det som är fångslande? Går det att analysera ”det fångslande” med språkliga medel? Jag har valt att språkvetenskapligt studera *Cirkeln*, en svensk populär modern ungdomsroman, med ambitionen att förstå vilka språkliga medel som engagerar och skapar närhet till läsaren.

För att ta reda på vad det är som engagerar och skapar närhet till läsaren, har jag valt ett språkvetenskapligt stilistiskt angreppssätt i stället för ett litteraturvetenskapligt. Valet av forskningsdisciplin kan tyckas vara konstlat, men Olle Josephson (1996:8) skriver att språkvetenskapen delvis behöver ändra sina traditionella metoder vid litterära studier och språkvetenskapen kan, med sin specifika begreppsapparat, göra upptäckter i texten som litteraturvetenskapen missar. Ambitionerna med denna studie är att med en dialogisk språkförståelse använda den litterära stilistikens begreppsapparat för att besvara min frågeställning.

Uppsatsen har även en didaktisk aspekt. Det finns ett värde att inom svenskämnet på gymnasiet arbeta med språk och litteratur samtidigt. Att integrera språkvetenskapliga aspekter i litteraturanalysen möjliggör en effektivisering, men också en komplettering av litteraturanalysen. Med det språkvetenskapliga angreppssättet kan man försöka förklara de övergripande analyserna om stil. Skolverket fastställer i sin syftesbeskrivning för svenskämnet att litteraturundervisningen ska utveckla elevernas kunskaper om berättartekniska och stilistiska drag samt utveckla deras förmåga att ”läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur” (Skolverket 2011:160). Förutom att utgöra det självklara vetenskapliga angreppssättet gentemot berättartekniska och stilistiska drag, så erbjuder den litterära stilistiken ett sätt att undervisa i skönlitteraturen istället för *om* den, vilket man gör allt för ofta i skolan (Wolf 2002:17). Vinsten man gör då det språkvetenskapliga studiet kompletterar det litteraturvetenskapliga, är att man inte behöver nöja sig med att beskriva vilka stilistiska drag man skönjer i texten, man kan förklara dem!

Det vilar ett stort ansvar på svenskläraren som litteraturförmedlare att välja ut och presentera adekvat skönlitteratur för sina elever, inte minst i och med den sjunkande läsförståelsen bland svenska femtonåringar (jfr PISA 2009; PISA 2012; PISA 2015). Denna

studie syftar till att öka kunskapen om de språkliga medel som används för att fånga läsaren och dra in denne i romanens värld. Med en större kunskap om ungdomslitteratur och dess stil förbättras förutsättningarna för att förmedla skönlitteratur och inspirera elever till läsning (Boglund & Nordenstam 2016:16).

Olga Dysthe (1994; 2003) har formulerat den didaktiska teorin om det flerstämmiga klassrummet som har fått stor spridning och influerat såväl det svenska skolsystemet som lärarutbildningen under 2000-talet. Den litterära stilistiken baserad på en dialogisk språksyn lämpar sig väl att ägna sig åt i klassrummet, både eftersom den är förenlig med en dialogiskt orienterad undervisning, men också eftersom den sammanför de språkvetenskapliga och de litteraturvetenskapliga aspekterna av svenskämnet.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att undersöka på vilket sätt författarna till *Cirkeln* (2011) skapar engagemang och närhet till sina läsare med språkliga medel. Därav följer frågeställningen:

Vilka språkliga medel använder författarna i Cirkeln (2011) för att engagera och skapa närhet till läsaren?

Utöver det huvudsakliga syftet finns det dessutom en didaktisk aspekt av undersökningen. Den didaktiska aspekten handlar om att applicera den stilistiska analysen på Olga Dysthes didaktiska teori om dialogisk undervisning. Jag kommer efter den primära undersökningens genomförande använda resultaten för att diskutera på vilket sätt litterär stilistik kan användas i organiserandet av dialogisk undervisning (även kallat ett flerstämmigt klassrum). Ur detta sekundära syfte följer frågeställningen:

Hur kan den stilistiska analysen användas i organiserandet av dialogisk undervisning?

1.2 Disposition

Nedan presenterar jag materialet för analysen. Därefter följer en kort sammanfattning av några utvalda delar av den moderna litterära stilistiken. I teoriavsnittet redogör jag för den dialogiska språkförståelsen, vilken uppsatsen grundar sig i, samt de stilistiska verktyg jag använt mig av i analysen av materialet. Metoden för analysen beskriver jag i avsnitt 4 och därpå följer analysens resultat. Den didaktiska frågeställningen besvaras och diskuteras i den avslutande didaktiska reflektionen.

1.3 Material och avgränsningar

Cirkeln är skriven av författarduon Mats Strandberg och Sara Bergmark Elfgren, utgiven 2011. Den utgör första delen i Engelsforstrilogin. Det är en mycket spridd och populär modern ungdomsroman: den nominerades till Augustpriset och mottog Bokjuryns pris i kategorin 14 – 19 år 2011. Romanen har toppat försäljningslistor såväl som utlånelistor bland svenska ungdomsromaner, översatts till 21 språk och sålts till 30 länder. På DN:s kritikerlista togs den upp som första ungdomsroman någonsin (Rabén & Sjögren 2016). Detta utgör dock inga objektiva kriterier för att romanen håller en viss litterär kvalitet eller att den kan antas vara utmärkande i fråga om engagemang eller närhet till läsaren. Men det mycket positiva mottagandet, både av läsare och kritiker samt den stora spridningen anser jag vara tillräckligt som motivering varför *Cirkeln* är intressant att analysera i fråga om engagerande och närhetsskapande element. Man kan konstatera att romanen har dragit en stor mängd läsare till sig.

Att romanens målgrupp är ungdomar har både för- och nackdelar för studien. Fördelen är att den blir särskilt relevant för mitt didaktiska syfte. Den riktar sig mot ungdomar och kan då antas innehålla element som ska fånga läsaren eftersom den unge läsaren ofta anses vara svårfångad (Boglund & Nordenstam 2016:178). Författarna själva menar att just ungdomsromanen i allmänhet har dessa egenskaper (Bergmark Elfgren 2016). Nackdelen är att jag själv inte tillhör målgruppen och således tappar en viktig roll i min funktion som mottagande läsare (se 3.1). Det är ett avbräck att jag som mottagande läsare inte hör till den tänkta målgruppen och således inte kan göra anspråk på att förstå texten som någon i den. Men att göra det skulle å andra sidan förutsätta en ungdom till språkvetare, vilket i sig är ett svårlöst dilemma. Jag kan alltså inte uttala mig om hur just ungdomar läser romanen utan håller mig till hur *man* läser i mer allmänna termer (se 3.1).

Cirkeln analyseras i sin helhet för att undvika att vissa delar isoleras från sin kontext (se 3.1). Jag fokuserar detaljstudien av språket i inledningskapitlen eftersom dessa är särskilt intressanta att studera. Man kan anta att författarna anstränger sig för att fånga sin läsare tidigt i romanen. Romanen innehåller fem huvudgestalter (se 3.2.2 och 5.1). Jag har begränsat den detaljerade analysen till de delar där en ny huvudgestalt träder in i berättelsen. Varje sådan del kan läsas som ett ”första” kapitel. Det resterande materialet i *Cirkeln* används för att komplettera och ge helhetsförståelse för de närlästa delarna.

Det valda materialet analyseras för att förstå vad som engagerar och skapar närhet till läsaren. *Engagemang* och *närhet till läsaren* är en operationalisering av vad man vardagligt kallar ”fängslande”, när det handlar om skönlitteratur. Jag har valt denna operationalisering

eftersom begreppen är mer konkreta och analyserbara än ”fängslade” och för att de förekommer frekvent inom den litterära stilistiken, vilket presenteras i avsnittet nedan.

2 Tidigare forskning

Inom litteraturvetenskapen har man på senare tid intresserat sig allt mer för den litteratur som riktar sig mot barn och ungdomar. Populärlitteratur i allmänhet, barn- och ungdomslitteratur i synnerhet, har tidigare fått stå tillbaka inom de akademiska sammanhangen till förmån för ”finare” och ”vuxnare” litteratur. Idag erbjuds kurser inom barn- och ungdomslitteratur på flera svenska och internationella universitet och på Stockholms universitet finns det sedan 1983 en professur i ämnet (Boglund & Nordenstam 2016:14). Språkvetenskapliga studier inriktade mot barn- och ungdomslitteratur är fortfarande ovanligt.

Boglund och Nordenstam (2016:7) nämner i sin bok *Från fabler till manga 2* att den moderna ungdomsromanen sticker ut i fråga om språk och stil. Trots detta konstaterande ägnas hela deras gedigna exposé av den moderna ungdomsromanens utveckling uteslutande åt litteraturvetenskapliga aspekter såsom tematik, symbolik och intrig. Språk och stil nämns endast i mycket övergripande termer, så som konstateranden om ”poetiskt språk”, ”avväpnande stil” och olika berättartekniska grepp (Boglund & Nordenstam 2016:34). Detta visar på hur eftersatt det språkvetenskapliga studiet av ungdomslitteratur är.

Det är enkelt att snabbt få en överblick över den moderna svenska litterära stilistiken. Olle Josephson gav ut artikelsamlingen *Stilstudier* 1996, därefter har det varit helt tyst på utgivningsfronten ända fram till 2015 då Carin Östman gav ut en motsvarande samling: *Det skönlitterära språket. Tolv texter om stil*. I båda samlingarna konstateras det att den litterära stilistiken är eftersatt och att det finns stora kunskapsluckor att fylla för framtida forskning (Östman 2015b:12; Josephson 1996:7). Från artikelsamlingarna har jag hämtat många av de stilistiska verktygen (se 3.2) och en del av den tidigare forskningen presenterad nedan. Jag har dessutom valt att kort presentera en artikel av Christina Heldner (1992) eftersom den berör barn- och ungdomslitteratur samt två artiklar som ligger utanför den svenska litterära stilistiken eftersom deras frågeställningar ligger nära min.

Christina Heldner (1992) visar med sin analys av böckerna om Pippi Långstrump på vilket sätt ett språkvetenskapligt stilistiskt perspektiv kan komplettera och fördjupa den litterära analysen. Hon menar att stilistiken förklarar mekanismerna bakom skriftspråkets effekter och ”bidrar till en fördjupad förståelse av textens kvaliteter” (Heldner 1992:192). Språkvetenskapliga begrepp och metoder har alltså en viktig plats i litteraturstudiet då det

finns språkliga aspekter bakom litterära texters effekter vilka det renodlat litteraturvetenskapliga studiet inte förmår fånga. I sin lingvistiska analys av Pippi Långstrump förklarar Heldner (1992) på vilket sätt Pippi tänjer på det vardagliga språkets gränser genom brott mot regler för polaritet, semantisk selektion och presupposition. Heldner (1992:207) menar att Pippis suveräna språkförmåga utgör en viktig del av hennes karaktär vilket inte hade kunnat förklaras utan det lingvistiska perspektivet.

Carin Östman analyserar inledningen av Selma Lagerlöfs *Kejsarn av Portugallien* utifrån frågeställningen "Vad är det i denna roman som fortfarande griper tag i läsare?" (2015a:185). Östmans frågeställning är inte helt olik min. Kvalitativa undersökningar av hur språkliga medel i skönlitteratur påverkar läsaren är centrala inom den litterära stilistiken (Östman 2015b:9). Resultatet av Östmans undersökning visar hur Lagerlöf med sina konkretiserade känslouttryck, upprepningar, kontraster, jämförelser och värderande uttryck bjuder in läsaren till identifikation med huvudpersonen Jan Andersson i Skrolycka (Östman 2015a:191 ff.). I romanens första kapitel knyts ett känslomässigt band till Jan i och med berättarperspektivet och de många konkretiseringarna av Jans känslor, vilket får läsaren att engageras i fortsatt läsning. Dessutom byggs förväntningar upp genom den oklara kopplingen mellan romanens titel och det första kapitlets innehåll, vilket troligen förstärker viljan att läsa vidare (Östman 2015a:197).

Michael Toolan (2010:2) söker svaret på vad som karaktäriserar språket i särskilt känslöväckande och engagerande skönlitterära passager. Genom att förlita sig på sin egen förmåga att representera en vanlig läsare väljer han ut passager som han anser vara särskilt känslomässigt uppslukande i olika noveller. Jämförelsen mellan de känslostarka delarna och resten av de verk de är tagna ur visar att det finns språkliga skillnader mellan de båda kategorierna. De känslöväckande passagerna innehåller till exempel verbet *feel* i högre utsträckning. Toolan (2010:6) hävdar att författarna åstadkommer starkare empati med de skildrade gestalterna i de passager där gestalterna snarare *känner* än *tänker*, *säger*, *ser* eller *vet* eftersom verbet *feel* är vagare och inte lika avgränsat och definierat som de andra. Vad en person känner går bara att sammanfatta i breda drag, till skillnad från vad någon sagt, sett, tänkt eller vetat. Då det står att en gestalt *känner* något tvingas alltså läsaren att sätta sig in i personen eftersom det som återges endast är ett förenklat referat av den komplexa gestaltens känslor.

3 Teori

De teoretiska och metodologiska resonemangen bygger till stor del på Alva Dahls (2015) avhandling *I skriftens gränstrakter, Interpunktionens roll i tre samtida svenska romaner*. Dahl grundar sin studie i Michail Bachtins språkfilosofi och dess utvecklare då hon studerar på vilka sätt interpunktionen är meningsskapande i skriften. Den här uppsatsens begränsade omfång tvingar mig att avgränsa teorin avsevärt jämfört med Dahl. För att anpassa den teoretiska bakgrunden till lämpligt omfång har jag valt ut några centrala delar i Dahls teori samt kompletterat den med Josephsons (1996), Leech och Shorts (2007) samt Linells (2009) resonemang om den stilistiska forskarens subjektivitet.

3.1 Dialogisk språkförståelse

För att förstå vilka språkligt betingade företeelser som engagerar och skapar närhet till läsaren och fångar denne i berättelsen måste det först redas ut vilka meningsskapande processer som uppstår vid läsandet av en roman. Dahl (2015:48) argumenterar för att en kombination av lingvistiska, hermeneutiska och materiella perspektiv krävs, eftersom den meningsskapande processen vid läsandet sker i mötet mellan flera olika aspekter. Varken de syntaktiska, lexikala, tematiska eller de läsoplevelserrelaterade aspekterna går att isolera i frågan om vad det är som skapar mening, eftersom det är i mötet mellan dessa perspektiv som de meningsskapande processerna äger rum.

Den dialogiska språkförståelsen inkluderar de olika delarna i sin förståelse av den komplexa meningsskapande kommunikationen. Grundantagandet är att mening skapas genom människors handlingar i olika sociala situationer och kontexter (Dahl 2015:49 ff). Meningsskapandet är alltså avhängigt två aspekter: för det första hur människan förhåller sig till andra och sig själv, och för det andra vilken situation och kontext det sker i. Den språkliga situationen och dess kontext kallar Linell (2009:201) för *kommunikativa verksamhetstyper* medan Bachtin (1997) kallar den för *talgenrer*. Oavsett vilket teoretiskt begrepp man väljer att grunda resonemanget på så är slutsatsen att språk bör betraktas som något handlingsbaserat, det är alltid fråga om interaktion och dialog då mening skapas. Med denna dialogiska språkförståelse är läsningen av en ungdomsroman en interaktion mellan läsare och författare där läsarens person, situation och kontext präglar den mening som skapas.

Förståelse för textens olika effekter *kräver* alltså subjektet läsaren. Det vore enligt den dialogiska språkförståelsen omöjligt att försöka förstå hur en text fungerar rent objektivt och bortom sin kontext, eftersom den språkliga förståelsen föregås av subjektiv interaktion (Linell

2009:78 ff). Detta leder till att jag som läsare och analyserande uppsatsskrivare intar en subjektiv roll som mottagare av, och medskapare i, den meningsskapande processen vilken läsningen av en roman innebär. Viktigt att nämna är att min läsning av litteraturen görs utifrån rollen som språkvetare. Detta innebär enligt Dahl (2015:83) att man söker efter överblick, systematik och mönster samt att man förlitar sig på att den egna läsningen i någon mån kan representera gemene mans läsning.

Olle Josephson (1996) skriver om tolkningskravet inom den språkvetenskapliga stilistiken. Den litterära textens komplexitet ligger i dess sammansättning av realistiska, symboliska och metaforiska tolkningsplan. Även om de studier som Josephson refererar till inte explicit grundar sina tolkningar i en dialogisk språkförståelse kan man ana samma typ av grundläggande tankar om vad språk är och hur en litterär texts kommunikation förblir obegriplig utan läsarens subjektiva deltagande. Den skönlitterära texten kräver att den relateras till läsoplevelser, intentioner, traditioner eller liknande. Utan att relateras till något av dessa plan kan analysen endast röra sig på språkets yta (Josephson 1996:9). Leech och Short (2007:3) för samma typ av resonemang då de menar att relationen mellan litterär funktion och språkvetenskaplig form aldrig kan förklaras i objektiva termer utan måste utgå från subjektet *läsaren* eller *forskaren*.

3.2 Stilistiska verktyg

Nedan redovisar jag de stilistiska verktyg jag använder mig av i analysen för att förklara hur läsaren engageras i berättelsen och hur närhet till läsaren konstrueras. Verktygen är valda allt eftersom behovet av att förklara en passage eller språklig företeelse har uppstått (se 4). En risk som uppstår vid användandet av de stilistiska verktygen är att språkliga fenomen lyfts ur sitt sammanhang vilket skulle stå i konflikt med den dialogiska språkförståelsen som kräver att kontext inkluderas i förståelsen. Min användning av dessa verktyg handlar dock om att få förståelse för språkliga företeelser inom sitt sammanhang, i sin kontext. Kontextnära analyser med läsaren i fokus görs både inom narratologi (se Alber & Fludernik 2010:22) och inom stilistik (se Dahl 2015:62; Broman 2005:65) i samklang med det dialogiska perspektivet.

3.2.1 Perspektivmarkörer

Staffan Hellberg (1996:44) hävdar att berättarperspektiv är en av den skönlitterära textens viktigaste formella egenskaper och alltid bör nämnas i en analys av litterär stil och komposition. Perspektiv utgör ett bra underlag för tolkning, vilket gör analysen av perspektiv relevant för min studie. Vidare redogör Hellberg för olika typer av perspektivmarkörer som

tillsammans konstruerar perspektivet språkligt. Viktigt att notera är att perspektivmarkörerna inte bara har som funktion att markera perspektiv, de är samtidigt bärare av information som vilket annat ord som helst. Det bör också nämnas att Hellbergs perspektivmarkörer inte är fixerade kategorier. De bör förstås som omfattande men inte uttömmande exempel på hur perspektiv konstrueras.

Följande språkliga drag och företeelser bygger enligt Hellberg (1996:31 ff.) upp ett *starkt perspektiv*:

- bestämd form
- avsteg från berättelsens tid
- värderande ord
- jämförelser
- liknelser och metaforer
- närhet i tid och rum
- uttryck för osäkerhet (t.ex. satsadverbial)
- negationer
- förnimmelser (syn, hörsel, känsel, smak, doft)
- reflexion
- dialoguttryck
- avvikande språkbruk (från verkets språkliga norm)
- sekundär empati

Om någon av ovanstående markörer figurerar upplevs texten som subjektiv i någon mån, det är någons perspektiv som framställs. Det kan vara berättarens eller en gestalts perspektiv, eller skiftningar dem emellan. Vanligast är att perspektivet är knutet till en gestalt i romanen. Om det finns ett starkt perspektiv knutet till en gestalt innebär det att läsaren har fri tillgång till gestaltens inre vilket i sin tur leder till empati med gestalten (Hellberg 1996:31). Läsaren erbjuds då att uppleva och förstå vad gestalten tänker och känner.

Berättarens perspektiv lyser igenom vid användning av förutsägelser, orsakssamband och stilistiska förändringar. Om det saknas perspektivmarkörer är det omöjligt att avgöra ur vems perspektiv berättelsen berättas. Ett sätt att åstadkomma sådant *svagt perspektiv* är att uteslutande låta texten utgöras av direkt anföring.

En analys av perspektivmarkörer kan lätt bli formalistisk om kontexten inte räknas med, men även dessa språkliga markörer ”lämnar ett spelrum för tolkningar” (Hellberg 2005:142) och blir obegripliga som perspektivmarkörer om de separeras från sitt sammanhang (Mey

1999:95). De språkliga markörerna för perspektiv är särskilt viktiga då de språkligt kan förklara litteraturvetares och andra läsares påståenden om den litterära texten (Dahl 2015:70).

3.2.2 Fokalisering

Fokalisering är ett litteraturvetenskapligt begrepp som är relevant inom den litterära stilistiken. Tyvärr har begreppet getts olika innebörd av olika forskare vilket lett till en stor förvirring kring hur det ska förstås (Broman 2005). Trots denna förvirring är det ett användbart verktyg i analysen då det belyser mycket intressanta aspekter av den litterära texten. Jag har valt att använda mig av Gérard Genettes originaldefinition av begreppet så som det presenteras av Eva Broman (2005) då jag talar om den generella fokaliseringen i materialet. När jag går vidare i analysen och diskuterar perspektivskiftet och röster lämnas fokaliseringdiskussionen åt sidan.

Fokalisering är ett sätt att kategorisera författarens organisering av berättelsens stoff. Den gestalt som berättelsen är knuten till, rumsligt och tidsligt, är fokalisator. Om det inte finns en sådan gestalt, till exempel om berättaren är allvetande och kan röra sig oberoende av romanens gestalter kallas det för *icke-fokalisering*. När berättelsen är bunden till en gestalt men berättaren saknar tillgång till gestaltens inre kallas det för *extern fokalisering*. När berättaren är bunden till en gestalt och har tillgång till dennes hela arsenal av känslor och tankar rör det sig om *intern fokalisering* (Broman 2005:49).

Då intern fokalisering används förstärks illusionen om att det som sker är verkligt eftersom berättelsen knyts till en gestalt, en person som deltar i och upplever det som skildras i berättelsen. Berättaren kan alltså upplevas som mindre närvarande; gestaltens vittnesbörd om verkligheten står i centrum (Broman 2005:57). En närvarokänsla kan skapas vid den interna fokaliseringen om gestalten beskrivs mitt i en handling samtidigt som dennes perceptioner, känslor, hörsel- och synintryck återges. Detta kallas *figuralt berättande*. Det finns då språkliga markörer, perspektivmarkörer (se 3.2.1), som förleder läsaren till att tro att det fiktiva har upplevts av någon (Broman 2005:59).

3.2.3 Fri indirekt diskurs

Fri indirekt diskurs (FID) kan förstås som en markör för intern fokalisering. FID är svåranalyserat och kräver tolkning då det är en blandning av anföringsformerna *direkt diskurs* och *indirekt diskurs*, en blandning av berättarens och den fokaliserade gestaltens röster. Berättandet sker i tredje person men olika subjektiva eller expressiva markörer får språket att verka komma från gestalten. Broman (2005:64) beskriver FID som en balansakt mellan

berättarens och den fiktiva gestaltens språk. De språkliga dragen som är typiska för gestalten, men står som om de var berättarens ”skapar en känsla av omedelbarhet och närhet eftersom FID imiterar gestaltens medvetandespråk” (Broman 2005:63).

För att kunna identifiera FID måste man alltså ”känna” gestalterna i romanen, annars skulle man inte förstå vad som är typiskt deras språk. Detta gör att FID passar bra i analysen utifrån den dialogiska språkförståelsen. Företeelsen är omöjlig att förstå utanför sin kontext och den är en viktig del av läsprocessen. Huruvida relationen (allt som inte är dialog i romanen) är präglad av FID eller inte, beror på läsarens tolkning av gestalterna på en övergripande nivå. Analysen av helheten föregår således förståelsen för delarna (Broman 2005:66).

Eftersom förståelse för FID är central för min analys av *Cirkeln* presenterar jag nedan ett exempel ur verket vilket visar på vilket sätt FID balanserar mellan berättarens och karaktärens språk. De subjektiva och expressiva markörerna som får språket att verka komma från den fiktiva gestalten har jag kursiverat.

Bussen fortsätter genom öde industriområden. *Mamma tjarar* ofta om hur bruket var *stans* stolthet när hon var liten. Att man *minsann* kunde vara stolt över att komma från Engelsfors då. Vanessa förstår inte vad det var att vara stolt över. *Stan måste ju ha varit lika ful och tråkig då som nu.* (s. 25)

3.2.4 Pronominell personintroduktion

Om en gestalt inledningsvis inte benämns med namn utan med ett tredje personens pronomen är inledningen enligt Josephson (1994) pronominell. Gestalten som åsyftas med pronomenet kallas PPI-person (pronominell personintroduktionsperson). Det inledande personliga pronomenet har två uppgifter. Det fungerar som central topikhållare då det anger tema: vem som står i centrum för skeendet i texten. Till skillnad från andra språkliga situationer kan man i skönlitteraturen använda pronomen som *hon*, *han* och *hen* utan att först introducera personen de syftar på med namn eller annan typ av beskrivning. Det inledande pronomenets andra roll är att fungera som perspektivmarkör. För det mesta används det odefinierade pronomenet om den gestalt som bär perspektivet i berättelsen (Josephson 1994:80).

I sin analys av 389 svenska noveller mellan 1880 och 1980 konstaterar Olle Josephson (1994:82) att topikhållningen blir särskilt stark om tredjepersonens pronomen står som första ord, dess räckvidd som topikhållare är då mycket lång. Huruvida det refereras till andra gestalter i samma sammanhang spelar en obefintlig roll för topikhållningen och perspektivmarkeringen, eller empatin som Josephson benämner den. Om gestalten, som

annars endast benämns med ett tredje personens pronomen, får andra benämningar minska empatin.

Vidare argumenterar Josephson (1994:84) för att ännu starkare empati för PPI-personen skapas då andra gestalter nämns vid namn, men den perspektivbärande endast vid ett tredje personens pronomen – framställningen närmar sig då inre monolog. Ännu en faktor som är vanlig vid pronomina personintroduktioner och som stärker empatin med PPI-personen är huruvida berättelsen inleds *in medias res*, mitt i handlingen, eller om inledningen har en beskrivande roll. Om läsaren kastas in mitt i handlingen och inledningen är pronominal skapas stark empati med den fiktiva gestalten enligt Josephson (1994:85).

De pronomina personintroduktionerna skapar engagemang hos läsaren vilket kan förstås om man betraktar dem som ett slags skapande av kortvariga luckor i texten (se 3.2.6).

3.2.5 Aktualisering

Den svenska termen *aktualisering* motsvarar engelskans *foregrounding*. När någonting aktualiseras språkligt, placeras i förgrunden, framstår det som särskilt viktigt (Dahl 2016:63). Fenomenet kan framställas genom språkliga avvikelser eller parallellismer. Kvantitativa avvikelser innebär avvikelser i fråga om förväntad frekvens medan kvalitativa avvikelser är brutna språkliga normer och liknande (Leech & Short 2007:39). En parallellism är en markerad regelbundenhet eller upprepning så som allitterationer eller hopningar. Det språkligt aktualiserade fenomenet uppmärksammar sig självt. van Peer (2007) har i empiriska undersökningar bevisat att denna typ av aktualiseringar gör läsningen långsammare och de får läsaren att engageras känslomässigt. Enligt Mey (1999:253 f) är den här typen av stilfigurer platser där läsaren bjuds in att vara särskilt aktiv i läsningen. Aktualiseringen skjuter delvis läsarens uppmärksamhet från innehållet till den språkliga formen, det är en medveten estetisk strategi i skönlitterärt språk (Dahl 2015:63).

3.2.6 Luckor i texten

Litteraturvetaren Wolfgang Iser's teorier om läsarens roll i skapandet av mening vid mötet med en text utgår inte uttryckligen från en dialogisk språkförståelse men går ändå hand i hand med den. Iser (1978) har myntat begreppet *luckor i texten* vilket kan förstås som en rumslig konkretisering av hur läsaren engageras i meningsskapandet av en text. Det ligger i texters natur att innehålla någon typ av utelämnad information. Det finns utrymme för läsaren att skapa sig uppfattningar och tolkningar inom textens värld bortom det textens formella

egenskaper uttrycker. Textens mening beror på läsarens medskapande, men detta medskapande regleras av textens formella egenskaper (Iser 1985:174).

En text kan betraktas som en rad bilder. Mellan varje bild sker en oförmedlad övergång där läsarens engagemang växer (Wolf 2002:23). Läsning innebär således en interaktion läsare och författare emellan, där båda är skapare av mening men där ”läsaren gör det som texten tillåter honom eller henne att göra” (Wolf 2002:73).

Ett sätt att förstå effekten av textens luckor erbjuder Kocks (1994) teori om läsningens psykodynamiska intressemoment vilken han utvecklat i kritik mot litteraturforskning som ofta enahanda ägnar sig åt att tolka skönlitteraturens innehåll. Han menar, efter empiriska studier av ”vanliga” läsare, att de primära målen inte handlar om textens betydelse i sig. Det är inte romanens betydelse som får läsare att ”investera egen tid och egna pengar” (Kock 1994:320) i skönlitterär läsning. Det är snarare de intressemoment som uppstår då läsaren söker efter mening i texten, och finner en. Kock (1994:326) kallar sökandet och finnandet av mening för ett *psykodynamiskt utbyte* som uppstår i konfrontation med texten. Utifrån Kocks teori är det viktigt att förstå hur betydelse skapas och låter sig finnas inom olika verk, det räcker inte att studera texters betydelser i sig. Isers luckor i texten kan förstås som ett sätt att bygga upp ett psykodynamiskt intressemoment rent praktiskt. Genom att lämna luckor tvingas läsaren till aktivitet; sökandet och finnandet av betydelse ligger i läsarens händer.

Så kallade temporalomkastningar är ett sätt att åstadkomma luckor i texten. Genom att förlägga delar av handlingen bakåt i tiden skapas vad Svedjedal (1995:62ff) kallar *nyfikenhet*. Läsaren ställer sig frågan: Vad har hänt? Motsatsen, att rikta handlingen mot den fiktiva framtiden kallar Svedjedal för *spänning*. Luckor som väcker frågan: Vad kommer att hända? skapar spänning. Östman (2015a:197) kallar samma företeelser för *spänning framåt* respektive *spänning bakåt* då hon diskuterar förväntningarnas roll i läsningen av *Kejsarn av Portugallien*. Jag kommer att använda Svedjedals (1995) distinktion mellan *nyfikenhet* och *spänning* då jag diskuterar luckor i texten framöver.

3.3 Dialogisk didaktikteori

Baserat på Michail Bachtins dialogiska språkförståelse och det sociokulturella didaktiska perspektivet som ofta förknippas med Lev Vygotskij har pedagogikprofessorn Olga Dysthe utvecklat en dialogisk didaktisk teori. Teorin grundar sig på en konstruktivistisk kunskapssyn där grundantagandet är att lärande sker genom samarbete i en kontext (Dysthe 2003:41). Precis som Bachtin betonar att läsandet är en handling betonar Dysthe att lärandet är en handling. Även om lärandet sker genom relativt passiva metoder som lyssnande och läsande

kan kunskap alltid förstås som resultatet av en dialog mellan den som lär och den eller det som lär ut. Eftersom lärandet är en produkt av en dialogisk process menar Dysthe (1996:228ff) att undervisning bör orientera sig mot dialog snarare än monolog.

Det sociokulturella perspektivet på didaktik och den dialogiska didaktikteorin beskriver lärande i sex konkreta punkter vilka jag utgår från i min applicering av den stilistiska analysen på den didaktiska teorin. Dessa punkter presenteras kortfattat nedan.

Lärande är i grunden situerat. Dysthe (2003:42) poängterar att kontexten inte bara är en ramfaktor för lärande utan en fundamental del av det som lärs. Eftersom kontexten är central bör klassrumsaktiviteter utgå från autentiska aktiviteter. Det tänkande som utvecklas i skolkontexten bör i största möjliga utsträckning överlappa eller likna det tänkande man menar är relevant utanför skolan (tex i vardagssysslor, yrkesutövning eller högre studier). På detta sätt blir klassrumsaktiviteten autentisk. Elever tillägnar sig en problemlösningsfärdighet som är relevant bortom skolkontexten och som är en tillgång i ett livslångt lärande vilket är idealet för all undervisning enligt det sociokulturella perspektivet (Dysthe 2003:42).

Lärande är i huvudsak socialt. Det som lärs ut i skolan är kommunikativa företeelser, inte biologiska fenomen som existerar i den mänskliga hjärnan. Det teoretiskt inlärd är byggt på mening och innebörd vilket konstrueras i en social kontext. För den enskilda eleven har lärare och klasskamrater en viktigare roll än att stimulera och uppmuntra i konstruktionen av kunskap. Socialt samspel och ”inkulturation” är minst lika viktigt som direkt kunskapsförmedling (Dythe 2003:44).

Lärande är distribuerat. Kunskap är uppdelat mellan flera olika individer, alltså måste lärande gynnas av att ske i en social process i någon mån. Dysthe (2003:45) menar att kognitionen är distribuerad och sträcker sig över flera individer, artefakter och mentifakter. För utvecklad helhetsförståelse är det viktigt att tillägna sig alla dessa olika parter kunskap.

Lärande är medierat. All kunskap måste förmedlas av någon eller något för att nå fram till eleven. Förmedlingen kallar Vygotskij för mediering och han inkluderar all typ av stöd som ges för att lärandet ska ske. I dessa processer har social interaktion och kommunikation en avgörande roll vilket innebär att språket har störst betydelse för medieringen (Dysthe 2003:45).

Språket är grundläggande för lärprocessen. Eftersom dialogisk kommunikation är nödvändigt för lärprocessen haltar den klassiska överföringsmetaforen om hur kunskap förmedlas från läraren till eleven. Den dialogiska kommunikationen förutsätter handling av båda parter, både förmedlaren och mottagaren. Det spelar alltså ingen roll hur skicklig eller

aktiv förmedlaren är, så länge mottagaren inte deltar i interaktionen och samspelet sker inget lärande (Dysthe 2003:46)

Avslutningsvis är lärande ett deltagande i en praxisgemenskap. I sociala gemenskaper sker ständigt lärande i någon mån genom deltagande. Denna företeelse kan användas i klassrummet för att stimulera lärandet, men det förutsätter att uppgifterna som eleven arbetar med är autentiska. Idealet för det sociokulturella didaktiska perspektivet är ett klassrum som präglas av så mycket elevdeltagande som möjligt. Att delta i dialog, att använda språket, är ett sätt att delta och handla i lärandeprocessen (Dysthe 2003:47). De sex punkterna som jag redogjort för ovan kan sammanfattas i det grundläggande antagandet för den dialogiska didaktiken: lärande sker genom samarbete i en kontext (Dysthe 2003:41).

Det dialogiska klassrummet står i kontrast till det monologiska klassrummet. Dysthe (2003:108ff) menar, utifrån Martin Nystrands forskning (se Nystrand 1986; Nystrand 1997; Nystrand et al. 1997), att det klassrum som organiseras för att skapa dialog, ett så kallat flerstämmigt klassrum, är överlägset det monologiska i fråga om att skapa djup ämnesförståelse, att främja ett livslångt lärande och att främja kreativ förståelse för komplexa fenomen. Den dialogiskt organiserade undervisningens kännetecken är diskussion, omvandling av förståelse, interaktion, flerstämmighet och inkludering av den lärandes förförståelse. Den monologiskt organiserade undervisningen präglas av lärarstyrda samtal, överföring av kunskap, essentialistisk kunskapssyn och exkludering av den lärandes förförståelse och erfarenheter (Dysthe 2003:109). Dessa två sätt att organisera undervisning bör förstås som idealtyper där ingen realiserad undervisning någonsin sammanfaller med den renodlade idealtypen. All undervisning har inslag av båda idealtyperna, men den dialogiska didaktiska teorin förordar en så dialogiskt orienterad undervisning som möjligt.

4 Metod

Bachtins språkfilosofi får konsekvenser för den stilistiska analysens tillvägagångssätt. För att göra anspråk på att förstå vad isolerade språkliga enheter har för effekt på läsaren måste situation, kontext och tolkande läsare införlivas i metoden. För att åstadkomma detta bör stilistikforskaren enligt Bachtin (1997:211) inta den svarande parten i dialogen mellan författare och läsare. Detta skulle kunna tyckas vara ett alltför stort avkall på forskarens objektivitet och innebära att studien saknar validitet, men genom en stor mängd presenterade exempel och tydliga resonemang om min tolkning av dessa hoppas jag kunna vinna tillbaka mycket av den förlorade validiteten i enlighet med Stockwells (2009:11) argument för att validitet och reliabilitet uppnås genom transparent argumentation. Dahl (2015:79)

understryker vikten av forskarens förmåga att inta den svarande rollen som läsare och att lita på att den egna läsningen kan stämma överens med hur ”man” läser i allmänhet. Genom att vara transparent i den metodologiska processen och tydlig med subjektiviteten i analysen är målet att de många exemplen och presentationen av dessa ska göra slutsatserna enkla för läsaren att bekräfta eller avfärda. Frågan är om inte forskarens subjektivitet är ett nödvändigt verktyg för den kvalitativa stilistiska analysen (jfr Dahl 2015:80; Linell 2011:622; Moi 1999:227; Josephson 1996:9; Lagerholm 2008:245; Leech & Short 2007:3).

Analysen sker genom närläsning med explorativ ansats utan specifika hypoteser om vilka språkliga medel som skapar engagemang och närhet till läsaren. Vid den första läsningen förs inga anteckningar. Vid en andra läsning, närläsningen av det valda materialet, noteras samtliga passager och språkliga företeelser som antas ha de beskrivna effekterna. Trots att detta är en kvalitativ studie är frekvens relevant i viss mån då till exempel kvantitativa normbrott och återkommande fenomen kan vara av intresse. De markerade passagerna och de företeelser som jag vid den andra läsningen markerat relateras till verkets helhet. Jag har ett hermeneutiskt förhållningssätt till hur delarna bidrar till en bättre förståelse för helheten för att i analysen gå från det specifika till det generella, vilket står i samklang med den dialogiska språkförståelsen som kräver att ett yttrande i någon mån står kvar i sin kontext och situation (Ödman 2007). I det här stadiet av analysen har jag sökt efter lämpliga analysverktyg för att förstå de markerade passagerna och företeelserna (se 3.2). Med hjälp av dessa har jag kunnat reda ut en del av det markerade materialet medan annat har lämnats åt sidan.

För att kunna presentera delarna i förhållande till kontexter och situationer kommer analysen genomsyras av exempel och förklaringar utifrån verket i övrigt. De stilistiska verktyg jag använder mig av har lagts till i arbetet med analysen allteftersom de behövs för systematisering och fördjupad förståelse av de noterade passagerna och företeelserna.

En tydlig skillnad mellan min och Dahls metod är att hon utgår från en given kategori språkliga företeelser (interpunktion) och studerar dess effekter, medan jag utgår från att vissa effekter finns i texten (engagemang och närhet till läsaren) och studerar vilka språkliga företeelser som framkallar dem. Dahls tillvägagångssätt har fördelen att veta var blicken ska riktas medan mitt kan tyckas famla i blindo på jakt efter något som möjligen inte existerar. Jag anser det dock vara rimligt att det utifrån mitt materialval kan antas att det finns språkliga företeelser som skapar engagemang och närhet till läsaren, samt att det är för intressant och relevant att försöka förklara dessa effekter språkligt för att avstå analysen. Dessutom visar den tidigare forskningen (se 2) att den här typen av studier är möjlig och relevant.

5 Resultat

Nedan presenteras analysens resultat. För att hålla analysen av delarna så nära knutna sitt sammanhang och helheten som möjligt inleder jag resultatdelen med en kort sammanfattning av *Cirkeln* i sin helhet.

5.1 *Cirkeln* av Mats Strandberg och Sara Bergmark Elfgren

Cirkeln kom ut 2011 och har sedan dess vunnit omåttlig popularitet. Romanens genre är en kombination av urban fantasy, teen noir och realistisk ungdomsroman (Nilsson 2013:125; Boglind & Nordenstam 2016:93). Samtidigt som en grupp tonårshäxor kämpar för att rädda världen från undergången sliter de med sina relationer, trasiga familjeförhållanden och klassiska tonårsproblem som framtidsdrömmar, sexualitet, kärlek, acceptens, mobbning, status och popularitet. De sju huvudpersonerna Elias, Minoo, Vanessa, Rebecka, Anna-Karin, Linnéa och Ida bor i den före detta bruksorten Engelsfors. Under deras första gymnasieår upptäcker de sina övernaturliga krafter. De får förklarat för sig att det finns en magisk verklighet där en kamp mellan ont och gott håller på att trappas upp och att de, enligt en profetia, är de utvalda häxorna, ”cirkeln”, som ska rädda världen. Huvudpersonerna är mycket olika varandra. I gruppen finns flera klassiska typer representerade: plugghästen Minoo, partyinglan/bimbon Vanessa, mobboffret Anna-Karin, mobbaren Ida, den lillgamla Rebecka och de alternativa Linnéa och Elias. Till en början står deras olikheter i vägen för samarbetet, men när hotet om undergången växer ökar deras motivation att förstå varandra och samarbeta. *Cirkeln* är första delen av tre i Engelsforstriologin. De två följande delarna är *Eld* (2012) och *Nyckeln* (2013). Filmversionen av *Cirkeln* hade premiär i februari 2015.

Cirkeln är en komplex och experimentell ungdomsroman då den laborerar med berättarstruktur och olika synvinklar. Den är dessutom intertextuell med ständiga populärkulturella referenser (Boglind & Nordenstam 2016:21, 94). Fem av de sju huvudgestalterna turas om om att vara intern fokalisator. Två av dessa dör i början av romanen (Elias begår självmord i första kapitlet och Rebecka mördas i sjuttonde kapitlet). Kvar blir Minoo, Vanessa och Anna-Karin som fokalisatorer medan de resterande huvudgestalterna, Linnéa och Ida, endast skildras utifrån fokalisatorernas möten med och intryck av dem. Skiftet mellan de olika fokalisatorerna sker del för del i romanen. Romanens kapitel innehåller ofta flera delar, följer flera olika gestalter. Läsaren får (för det mesta) en tydlig angivelse om vem fokalisatorn är i varje ny del genom att gestaltens namn nämns tidigt.

För att klargöra vilken gestalt olika passager syftar på, och för att skilja den mest centrala gestalten i sammanhanget från de övriga huvudgestalterna, kommer jag att använda termen *fokalisator*. Sidhänvisningarna avser pocketutgåvan av *Cirkeln* från 2015.

5.2 Starkt perspektiv, empati och identifikation

Frågan om vems perspektiv som präglar berättandet belyser en komplex aspekt av *Cirkeln*. För det första är berättelsen som redan nämnts uppbyggd på fem olika interna fokalisatorer, fem perspektivbärare utöver berättarrösten som ibland (dock mycket sällan) träder fram och tar över perspektivet. För det andra menar jag att perspektivet är särskilt starkt och ligger särskilt nära fokalisatorerna vilket engagerar och skapar närhet till läsaren. Gestaltnas tankar och känslor står öppna för läsaren att ta del av. Det erbjuds en mängd vägar till empati och identifikation med dem. För att klargöra argumenten och resonemanget presenterar jag först exempel på varierande typer av perspektivmarkörer där fokalisatorn är perspektivbärare efter Hellbergs (1996) modell. Därefter presenterar jag ett urval av de exempel som visar hur perspektivet knyts ytterligare närmre gestalterna och diskuterar på vilket sätt detta skapar engagemang och närhet till läsaren.

5.2.1 Perspektivmarkörer i *Cirkeln*

I detta avsnitt redogör jag, utifrån Hellbergs (1996) teori om perspektivmarkörer, för de språkliga drag som används i *Cirkeln* för att anlägga ett starkt perspektiv.

Avsteg från berättelsens tid är ett sätt att fästa perspektivet vid den gestalt som kan minnas tillbaka eller drömma framåt i tiden. Det blir uppenbart att perspektivet ligger hos den gestalt som har dessa minnen eller framtids tankar. Det första exemplet visar hur Elias minns tillbaka till gårdagens bråk med Linnéa:

Elias tänker på Linnéa. Det brukar hjälpa, men nu minns han bara hur de skrek åt varandra i natt.

(s. 7)

I nästa exempel är det återigen Elias som är perspektivbärare, men den här gången rör han sig framåt i tiden i sina tankar:

Han hoppas att Linnéa kommer förstå att han inte valde själv. Alla andra kommer tro att han tog livet av sig och det spelar ingen roll. Bara inte hon gör det. (s. 15)

Liknelser och metaforer kräver närvaron av ett subjektivt perspektiv, någon som tolkar de skeenden som skildras. Huruvida liknelsen nedan är knuten till gestalten eller till berättarens perspektiv kräver kännedom om deras ”normala” språkbruk. I exemplet är det uppenbart att

det är Minoos egna liknelse då meningen avslutar en längre passage i FID vilken är genomsyrad av hennes egen röst:

Kläder är som ett språk hon förstår men inte själv kan tala. (s. 18)

Metaforer fungerar som perspektivmarkörer på samma sätt som liknelser och är precis som liknelserna vanliga i *Cirkeln*:

Blodet pumpar ur hans arm. Han ser det hända men ingenting känns och nu dansar svarta prickar framför ögonen. (s. 15)

Metaforen ovan stärker perspektivets placering inuti Elias huvud. Metaforen handlar om ett synintryck, men inte ett vanligt sådant, utan en inre syn, eller en syn som stannar vid gestaltens näthinna. Perspektivet är alltså knutet till Elias.

En gestalt kan göra avsteg i tid genom att minnas tillbaka eller föreställa sig en framtid, däremot kan den inte befinna sig på flera platser samtidigt. Språkliga markörer för *närhet i tid och rum* är således markörer för en gestalts perspektiv. Nedan förstärks Elias som perspektivbärande genom formuleringen ”där inne” vilken kontrasterar Elias egna placering utanför rummet:

Dörren går inte riktigt igen bakom honom. Han vänder sig om för att stänga den och får en skymt av rektorn där inne. (s. 9)

Direkta preciseringar som placerar gestalten i rummet stärker förståelsen för var perspektivet ligger:

Nu står han framför de tre handfaten med speglar ovanför. (s. 13)

Ett tredje exempel visar hur nära perspektivet ligger den fokaliserade gestalten i rumsliga termer. Då en säck dras över Minoos huvud förändras de rumsliga omständigheterna vilket skrivs fram, ljuset beskrivs inifrån säckväven:

Någon drar en säck över hennes huvud [...]. Det röda gryningsljuset silas in genom säckväven. (s. 17)

Uttryck för osäkerhet, till exempel användning av satsadverbial, innebär att någon modifierar eller tolkar det berättade. I exemplet nedan används satsadverbialen *nästan* och *verkligen* för att nyansera och mildra graden av säkerhet i sina respektive uttalanden:

Elias blir nästan full i skratt. Tror hon verkligen på det där skitsnacket? (s. 8)

Nästa exempel visar hur perspektivet knyts till Anna-Karin då *faktiskt* används. Här fungerar ordet i den inre argumentationen för att det visst är okej att ta med sig en kattunge till skolan.

Att det är Anna-Karins röst som ljuder igenom FID i den här passagen blir uppenbart just genom detta ordval:

Anna-Karin vet att hon inte borde ha med sig kattungen, men hon känner sig inte stark nog att gå ensam. Inte än. Kanske efter helgen.

Hittills har det faktiskt gått bra. (s. 27)

Nedan är det Vanessa som modifierar ett innehåll med satsadverbialen *ju* vilket bidrar till samma effekt som exemplet ovan. Distans skapas mellan det uttryckta och den som uttrycker det. Vanessas användning av satsadverbial i den direkta anföringen är frekvent, vilket ligger i linje med typiskt ungdomsspråk och hennes roll som "bimbo". I hennes avsnitt finns det gott om satsadverbial även i relationen (FID):

Vanessa förstår inte vad det var att vara stolt över. Stan måste ju ha varit lika ful och tråkig nu som då. (s. 25)

Ett av de tydligaste sätten att förstå om berättandet utgår från någons perspektiv är att studera om det finns *värderande ord*. Det senaste exemplet ovan är ett lysande exempel. För att förstå vems perspektiv det gäller, fokalisatorns eller berättarens, måste man studera synvinkel samt veta vems typiska språkbruk de värderande orden rimligen kan tillhöra. I citatet ovan är det uppenbart att det är Vanessas värderingar ("ful och tråkig") som lyser igenom i FID. De värderande orden är oftast adjektiv. Genom att låta de fiktiva gestalterna prägla beskrivningen av omvärlden knyts perspektivet närmre dem. Men det kan också röra sig om markerade val av verb (t.ex. "stinker" och "glott") eller andra ordklasser. I exemplen nedan har jag kursiverat de värderande orden som går att knyta till den fokaliserade gestalten. I exempel nedan finns samtliga fokaliserade gestalter representerade, först Minoo:

De dagstidningar som pappa plöjer på morgonen ligger i en *prydlig* hög på bordet. Mamma sitter försjunken i en läkartidning med den *vanliga* frukosten – en kopp rykande kaffe – bredvid sig. (s. 19)

Vanessa:

Håret *stinker*. Som när hon var liten och hade stått och *glott* på den *meningslösa* majbrasan på Olssons kulle. (s. 21)

Rebecka:

"Klart vi är!" svarade han och log sitt *underbara* leende. (s. 38)

Anna-Karin:

När hon klappar hans *ofattbart* lilla huvud börjar han spinna så att hela fickan vibrerar. Den *nattsvarta* känslan börjar smälta bort och ersättas av kärlek. (s. 27)

Slutligen Elias:

Hur står hon ut med att jobba i det här *patetiska* lilla rummet med dess pärmor, *trötta* krukväxter och utsikt över skolans parkering? *Hur står hon ut med sig själv?* (s. 7)

I det material jag närläst finns det stora mängder värderande ord knutna till gestalterna, men inga som kan anses vara självklara perspektivmarkörer för berättaren. I hela romanen finns det dock några få ord som kan anses vara för "vuxna" för att härstamma ur en tonårings vokabulär (min kursivering):

Den lilla *trinda* lampan med grön skärm lyser hemtrevligt på nattduksbordet. (s. 61)

Romanen är rikligt försedd med *sinnesförmimmelser* som alla utgår från fokalisatorerna. Vid upprepade tillfällen inträffar dessutom någon form av sekundär sinnesförmimelse då en gestalt med sinnesintryck, oftast syn, förstår en annan gestalts sinnesförmimmelser. Detta utvecklar jag senare i detta avsnitt. Nedan följer exempel på de rena sinnesintryck som någon av huvudpersonerna erfar. I det första skildras Minoos syn, lukt och känsel:

Mannen med facklan släntrar fram med ett överlägset flin. Han har inga tänder och hans andedräkt luktar ruttet kött. Hettan bränner mot hennes ansikte när han för lågan närmare. (s. 16)

Precis som uttryck för förmimmelser knyter berättandet till en persons perspektiv gör *uttryck för reflexion* det. Nedan är det Rebeckas reflexion som framträder i FID:

Hon är mer kluven inför att ha blivit någon. Det känns som om allt skulle kunna ryckas ifrån henne när som helst. Hon kan se det helt tydligt framför sig – hur alla en dag kommer inse att hon varken är särskilt smart, rolig eller snygg. (s. 38)

Med *avvikande språkbruk* menas ett språkbruk som avviker från berättarens normala. I *Cirkeln* är berättarens egna språk något som sällan lyser igenom till förmån för de olika gestalternas. Därför är det svårt att precisera passager som avviker från berättarens "normala" språk. Det går dock att uttyda en "vuxen" berättarröst i ett fåtal passager (se 5.2.2) vilken inte står i samklang med det ironiska språkbruket i den sista meningen i exemplet nedan – det måste vara Vanessas:

Hon korsar vardagsrummet, går igenom köket där Melvin sitter och leker med två skedar och låter dem dansa med varandra över bordet. Ibland är han så otroligt gullig. Det är ofattbart att han till femtio procent består av Nickes gener. (s. 21)

Nekande påståenden förutsätter någon slags förväntan eller reflexion över att motsatsen kunde vara sann. De bidrar till ett subjektivt intryck och uttrycker således någons perspektiv. Nedan används pronomenet *ingen* för att negera innehållet:

Än så länge har ingen skrattat åt henne. (s. 27)

Vanligare är att satsadverbialen *inte* används. Till skillnad från andra satsadverbial uttrycker det inte osäkerhet på samma sätt. Men precis som exemplet ovan kan *inte* uttrycka förväntan eller reflexion. I båda exemplen är det Anna-Karins perspektiv som framträder genom negationerna:

”Svetthoran” blev ett så populärt öknamn att det hängde kvar hela högstadiet. Hon tänker inte ge någon en chans att använda det på gymnasiet också. (s. 26)

De två huvudgestalterna som aldrig är föremål för fokalisering, Linnéa och Ida, skildras ofta genom *sekundär empati*. Fokalisatorerna betraktar dem och försöker förstå dem genom tolkningar och inre resonemang. Att det finns två huvudgestalter att skildra på det här sättet gör att sekundär empati blir en ständigt återkommande företeelse i *Cirkeln*. Det uppstår till och med tertiär empati (se 5.2.3). I exemplet nedan stärks perspektivet knutet till Minoo genom att hon betraktar och sätter sig in i Linnéas känslor:

Linnéa vrider sin mobil i händerna som om hon väntade på ett samtal. Minoo gör sitt bästa för att inte stirra på henne. Linnéas kroppsspråk skriker ut att hon inte vill bli störd. (s. 40)

Perspektivet i *Cirkeln* är starkt knutet till den inre fokalisatorn. De perspektivmarkörer som Hellberg (1996) tar upp i sin artikel återfinns i det närlästa materialet. Avsaknaden av perspektivmarkörer som knyter perspektivet till berättaren är inget ovanligt, men tillsammans med de aspekter som jag redogör för nedan bidrar denna avsaknad till ett särskilt starkt perspektiv knutet till huvudgestalterna. Den huvudsakliga effekten jag vill peka på med exemplen och resonemanget i denna del är på vilket sätt det starka perspektivet ger fri tillgång till gestalternas tankar och känslor. Det starka perspektivet gör att berättelsen upplevs vara subjektiv, skeenden skildras utifrån en gestalts observationer och reflektioner. Detta leder till en möjlighet till empati och identifikation med de fokaliserade gestalterna.

5.2.2 Fri indirekt diskurs i *Cirkeln*

Direkt anföring är som nämnts ett sätt att undvika perspektivmarkörer och skapa svagt perspektiv; i repliker finns det inga markörer för synvinkel (läsaren får veta vad en gestalt säger, inte vad den betraktar, tänker eller känner). I *Cirkeln* händer det vid ett flertal tillfällen att kommentarerna till den direkta anföringen kopplas till en gestalt med hjälp av olika perspektivmarkörer. Det mest omarkerade och för perspektivet svaga sättet att redogöra för direkt anföring är att avsluta anförandet med ”sa” följt av gestaltens namn. Perspektivet och den fria indirekta diskursen i *Cirkeln* är dock så starkt att även dessa neutrala delar präglas av

fokalisatorn. I det första exemplet nedan finns perspektivmarkören *värderande ord* som signalerar Vanessas perspektiv (min kursivering):

"Nu tar du och sänker!" vrålar Nicke med *sin bästa snutröst* inifrån köket. (s. 22)

"Det är annorlunda här på gymnasiet", fortsätter drottningen [...]. (s. 8)

"Drottningen" är det smeknamn som Elias gett skolans rektor i en indirekt tanke precis innan detta yttrande görs. Den direkta anföringen präglas av Elias inre eftersom samma smeknamn anammas. Den övergår till att vara FID på en position som sällan innehåller perspektivmarkörer. Perspektivet förblir alltså starkt i exemplet ovan, trots att det rör sig om direkt anföring som annars innebär svagt perspektiv. FIDs präglade av den direkta anföringen är ett av exemplen på hur perspektivet är särskilt starkt i *Cirkeln*. Ett annat exempel på det särskilt starka perspektivet är den nästan totala avsaknaden av berättarens perspektiv och röst i den fria indirekta diskursen.

Vanligtvis innebär FID en blandning av den interna fokalisatorns och berättarens röster. I *Cirkeln* är dock den interna fokalisatorns röst så stark att den nästan helt tar över. Det som finns kvar av berättarröst handlar främst om att gestalterna hålls i tredjeperson samt vissa ordval som kan förstås som för "vuxna" för att kunna härstamma ur fokalisatorns medvetandesprak. Detta minskar möjligen det starka perspektivet något, men sker mycket sällan. Vid några få tillfällen glider berättandet ur FID i relationen. I det material jag analyserat särskilt noga händer det bara vid två tillfällen, båda då Rebecka är fokalisator:

Så gott som samtliga elever står ute på skolgården. De knuffas och trängs. Samtalen är upphetsade men lågmälda. Ingen vet säkert vem som har dött, men det ryktas om att det är Elias Malmgren.

Lärarna har skickat hem alla men det är tydligt att ingen tänker gå förrän liket har burits ut. (s. 37)

Så inleds den första del där Rebecka är intern fokalisator. I inledningsmeningarna går det inte att avgöra om det är Rebeckas eller berättarens perspektiv som ligger bakom perspektivmarkörerna "Så gott som", "skolgården", "samtalen", "säkert", "tydligt" och "liket". Efter att ha läst alla delar med Rebecka som fokalisator kvarstår oklarheten kring om passagen uttrycker hennes eller berättarens perspektiv. Detta leder till att det möjligen skapas lite mer distans till just Rebecka än till de andra fokalisatorerna eftersom de helt saknar den här typen perspektivskiften.

Det finns dock passager som liknar den ovan nämnda, då Minoo är fokalisator. Men efter att ha läst helheten och således "lärt känna" Minoo förstår man att det inte nödvändigtvis är berättarens röst som skiner igenom i relationen utan fortfarande gestaltens. Minoo är den rationella naturvetaren och följande passage kan vid första anblick tyckas vara skildrad utifrån

berättarens perspektiv. Men med en förståelse för vem Minoo är så kan man lika gärna förstå passagen som skildrad ur hennes perspektiv, precis som resten av den fria indirekta diskursen som utgör all relation i hennes delar:

Engelsfors. Vackert namn, risig stad. Mitt ute i ingenstans, omgiven av djupa skogar där människor ofta går vilse och försvinner. 13 000 invånare och 11,8 procents arbetslöshet. Bruket lades ner för tjugofem år sedan. I centrum står lokalerna tomma. Bara pizzerierna överlever.

Riksvägen och järnvägen drar en gräns genom stan. På östra sidan ligger Dammsjön, bensinmackar, verkstäder, det nerlagda bruket och några deprimerande höghusområden. På västra sidan ligger centrum, kyrkan och prästgården, radhusområdena och den sedan länge övergivna herrgården och det ”fina” villaområdet vid den idylliska kanalen. (s. 19)

En annan intressant passage visar på vilket sätt FID präglas av fokalisatorerna:

Radhusområdet där Gustafs familj bor ligger i utkanten av stan. Eftermiddagssolen får snötäcket att gnistra. De långa, nakna björkgrenarna är täckta av ett tunt lager is så att de ser ut att bestå av sprött glas. Bortom ängen virvlar kanalens svarta vatten långsamt förbi. Minoo undrar hur många gånger Rebecka gick just den här vägen med Gustaf. (s. 424)

Fram till den näst sista meningen innehåller passagen inga perspektivmarkörer som knyter perspektivet till Minoo. De perspektivmarkörer som finns kan lika gärna vara berättarens, särskilt bilden av is som sprött glas och den rumsliga rörelsen i och med "bortom ängen...". Men avslutningsvis knyts hela passagen till Minoo och det går inte längre att utesluta att det inte är hennes perspektiv som skildras: Hon kan mycket väl känna till området tillräckligt väl för att kunna se det ”ovanifrån”. Hon kan mycket väl uttrycka sig i poetiska liknelser. Vad som till en början ser ut som en uppenbar passage knuten till en objektiv allvetande berättarröst vänds i och med den sista meningen och knyts istället till en gestalt.

Med exemplen och de tillhörande resonemangen ovan visar jag på vilket sätt den fria indirekta diskursen i *Cirkeln* bidrar till det starka perspektivet. FID blir alltså ett av flera språkliga element som knyter perspektivet närmre de fokaliserade gestalterna vilket innebär ett erbjudande om närhet till läsaren. Signifikant för den fria indirekta diskursen i *Cirkeln* är att den förekommer på ovanliga positioner i romanen som i direkt anföring samt att den i mycket stor utsträckning saknar markörer för berättarens perspektiv.

5.2.3 Tertiär empati och blickarnas betydelse i *Cirkeln*

Ett tredje sätt att stärka perspektivet ytterligare och knyta det ännu närmre den interna fokalisatorn är vad jag kallar tertiär empati. I *Cirkeln* är den tertiära empatin vanlig. Sekundär empati uppstår då en gestalt sätter sig in i hur en annan gestalt känner eller tänker. Den tertiära empatin uppstår då ytterligare en gestalt läggs till i ledet av kännande, tänkande eller seende

gestalter. I *Cirkeln* händer det att gestalten som är föremål för den sekundära empatin riktar tillbaka sin empati mot den ursprungliga fokalisatorn. I exemplet nedan är det Minoo som ser hur Max ser på henne.

Max ser på Minoo ett ögonblick. Blicken säger allt om vad han tycker om Kevin. Det är som om han förstår att hon är den enda som kan tolka den blicken. Hon blir genast tvungen att stirra ner i bänken. (s. 30)

Men vanligast är att den tertiära empatin riktas mot en tredje gestalt. Perspektivet blir då ännu starkare knutet till den internt fokaliserade gestalten och sanningsillusionen förstärks ännu mer än vid sekundär empati eftersom ytterligare ett subjekt läggs till i filtreringen av det fiktiva skeendet. I exemplet nedan är det Minoo som ser hur Niklas ser på Linnéa.

Niklas ser på Linnéa. Det är så tydligt att han försöker dölja sitt förakt för den svarthåriga tjejen med utsmetat smink.

Han kunde lika gärna visa det öppet, tänker Minoo. (s. 42)

Den tertiära empatin riktas ofta mot någon av de huvudgestalter som inte är fokalisatorer. Författarna låter läsaren lära känna Ida och Linnéa främst genom fokalisatoreernas synintryck av dem. Ögon och blickar är centrala för detta lära-kännande och den tertiära empatin. En fokalisator betraktar Ida eller Linnéas blickar och kommenterar ofta både vad de ser och vad de är ett uttryck för. Detta är ett återkommande mönster i skildringen av just Linnéa och Ida, men samma typ av tertiär empati knuten till andra gestalters blickar är också vanliga. Författarna har tagit fasta på att ögat är kroppens lampa, själens spegel. Nedan följer två exempel där läsaren får lära känna Linnéa och Ida genom tertiär empati. I det första är det Minoo som ser vad Linnéa känner för rektorn Adriana. I det andra exemplet är det Rebecka som ser vad Ida känner för Gustaf.

Minoo sneglar på Linnéa och blir chockad när hon ser vilket hat som finns i ögonen som vilar på Adriana. (s. 41)

Ida ger henne [Julia] en mörkdande blick, uppenbart störd av att bli avbruten. Det här är hennes show. Så ser hon på Gustaf med stora hundögon.

"Visst är det sorgligt" [...]

"Han blev ju för fan mobbad", klipper Gustaf av.

Ida möter hans blick och ler sitt charmigaste leende. [...]

Rebecka stirrar på Ida som ser helt ogenerad ut. Hennes min kan snarast beskrivas som förväntansfull när hon ser på Gustaf. (s. 39)

Den tertiära empatin kan förstås på samma sätt som sekundär empati: genom att skapa ytterligare en nivå av betraktande subjekt i kedjan av förnimmande gestalter stärks verklighetsillusionen och läsaren erbjuds att dras in i fiktionen på ett nytt plan. Detta är ett exempel på hur ett starkt perspektiv knyts till gestalterna i *Cirkeln*. Det starka perspektivets effekter presenterar och diskuterar jag i 5.2.7.

5.2.4 Pronominella personintroduktioner i *Cirkeln*

De pronomina personintroduktionerna är också en språklig faktor som skapar ett starkt perspektiv knutet till den fiktiva gestalten, särskilt då de sammanfaller med inledningar *in medias res*. Denna företeelse återkommer tydligt fyra gånger i romanen, två gånger i de närlästa inledningsdelarna. *Cirkeln*s berättarstruktur med de skiftande perspektiven möjliggör att varje ny del kan vara pronomina. Både Elias och Minoos inledningskapitel är pronomina och läsaren kastas in mitt i handlingen. Elias är inte själv den gestalt som omskrivs i tredje persons pronomen, det är i stället rektorn, en annan central gestalt i berättelsen. Pronomenet är i Elias fall det allra första ordet vilket gör det till en mycket stark topikhållare och empatimarkör. I Minoos fall kommer pronomenet på andra plats och det dröjer lång tid innan "hon" konkretiseras. Det hinner passera så mycket som 37 "hon" eller "henne" innan namnet nämns. Hela denna episod utgörs av en mardröm som utöver dessa tredje persons pronomen innehåller en stor mängd perspektivmarkörer som knyter berättandet mycket nära den interna fokalisatorn. Perspektivet knyts alltså starkt till Minoos redan i hennes första kapitel. Läsaren inbjuds omedelbart att betrakta världen ur hennes synvinkel.

Romanens fjärde pronomina inledning är knuten till Anna-Karin och utgör det första kapitlet i romanens andra del. Ett starkt perspektiv, stark empati, har redan byggts upp under de tidigare kapitlen. I och med den pronomina personintroduktionen stärks det ytterligare. Anna-Karin, som tidigare varit mobbad och trakasserad av sina klasskamrater, rör sig genom skolan och blir bemött på ett helt nytt sätt: som en av skolans högstatuspersoner. Trots att detta bemötande rimligen borde gälla någon annan av de fokaliserade gestalterna än just Anna-Karin förstår man som läsare mycket väl att det är Anna-Karin som döljs bakom det personliga pronomenet "hon" den här gången. Empatin med henne är alltså redan stark, läsaren är rustad att känna igen Anna-Karin trots den oväntade vändningen, här stärks empatin ytterligare. Innan Anna-Karin konkretiseras med namn hinner hon benämnas som "hon" eller "henne" 21 gånger, dessutom tilltalas hon av andra gestalter med ett "du" vid två tillfällen.

De återkommande pronomina personintroduktionerna engagerar läsaren genom att utmana denne att söka mening och förståelse för vilken av gestalterna passagera handlar om.

De pronominella personintroduktionerna utmanar läsaren och prövar i någon mån hur väl läsaren känner de centrala gestalterna. Dessutom skapar de närhet till läsaren genom att tvinga läsaren att fästa uppmärksamhet vid andra karaktäriserande delar än det annars vanliga namnet som anger vem passagen handlar om. Genom att utelämna namnet måste läsaren noggrant lägga märke till andra detaljer som anger vem av gestalterna som avses med det personliga pronomenet. Pronominella personintroduktioner är ytterligare ett exempel på språkliga faktorer som bidrar till ett starkt perspektiv i *Cirkeln*. Hur dessa engagerar och skapar närhet till läsaren diskuteras vidare i 5.2.7.

5.2.5 ”Mamma” och ”pappa” (och ”morfar” men inte ”lillebror”)

Ytterligare ett exempel på språkliga faktorer som bidrar till ett starkt perspektiv knutet till fokalisatorerna är bruket av orden "mamma" och "pappa". Sättet som dessa ord används på är en stark markör både för att perspektivet är gestaltens (inte berättarens), men också för att framställningen sker i FID. Här är det inte bara fråga om att gestalternas medvetandespråk påverkar relationen, deras familjerelationer gör det också.

Även om mamma kan vara lite väl på ibland är det skönt att hon bryr sig. Och hon förstår faktiskt Minoos, för det mesta. (s. 21)

Anna-Karin ångrar att hon tog upp det. Egentligen är det mamma som har tagit över gården, men det är fortfarande morfar som drar det tyngsta lasset. (s. 50)

Författarna har valt att inte skriva ”Minoos mamma” eller ”Anna-Karins morfar” utan konsekvent utelämnat preciseringen av vems mamman, pappan eller morfarn är. Effekten är ett så starkt perspektiv att det kan tas för givet. Det råder inte längre några som helst tvivel om vilka röster som framträder starkast i relationen: de som självklart kan kalla en person för mamma, pappa eller morfar. I Elias enda kapitel förekommer inte dessa ord i FID, däremot i direkt tanke (se 5.3). Exemplet nedan är typiskt för hur ”mamma” används i *Cirkeln*, i det här fallet är det Vanessa som är fokalisator.

Mamma, Nicke och Vanessas lillebror Melvin sitter redan i köket och äter frukost. (s. 21)

I exemplet ovan har författarna valt att precisera vem Melvin är (”Vanessas lillebror”). Så är också fallet med Rebeckas två bröder och två systrar. De introduceras först både med namn och familjerelation, därefter benämns de endast vid namn, Melvin likaså. Det är naturligt att syskon inte benämns på något annat sätt än vid namn men att deras familjeband förklaras första gången de figurerar i berättelsen. Det intressanta ligger i kontrasten mot hur föräldrarna skildras. De kunde, precis som syskonen, ha introducerats med vilken familjeroll de har i

förhållande till gestalten för att sedan benämnas med sina namn, men så är alltså inte fallet. Föräldrarelationerna är särskilt viktiga, de utgör ett centralt tema för hela romanen, och genom att benämna dem som ”mamma” och ”pappa” (och ”morfar” i Anna-Karins fall) i FID engageras läsaren i att betrakta och förstå dem från ungdomarnas perspektiv.

Klockan är snart sju, och Rebecka börjar förbereda frukosten, tyst så att hon inte väcker mamma som kom hem sent på småtimmarna efter nattsiftet på sjukhuset.

[...] Sedan pappa började veckopendla till Köping har det blivit fler sådana här morgnar, [...].

(s. 66)

Effekten av det frekventa bruket av ”mamma” och ”pappa” i avsaknad av närmare precisering är alltså att perspektivet knyts närmre den fokaliserade gestalten. Vilka ”mamma”, ”pappa” och ”morfar” är självklart givet det starka perspektivet. Dessutom knyts FID närmre den fokaliserade gestalten i förhållande till berättaren vilket bidrar till att hela berättelsen upplevs som berättad ut gestalternas perspektiv snarare än ur en allvetande berättares. Detta trots att berättelsen hålls i tredjeperson.

5.2.6 Styckeinledande enordsmeningar

Det finns en återkommande stilistisk figur, en slags aktualisering, som återkommer i det närlästa materialet som jag väljer att kalla styckeinledande enordsmeningar.

Vaktmästaren. Elias har bara sett honom ett par gånger, men han är omöjlig att glömma. De där stora, isblåa ögonen. Ögonen som stirrar på Elias som om de kan se alla hans hemligheter. (s. 11)

Dessa inledande enordsmeningar fungerar som starka topikhållare. Hela det följande stycket handlar om ordet följt av punkt. Ordet fungerar som en tematiserande rubrik. Räckvidden för temat sträcker sig över hela det följande stycket, temat behöver inte nämnas igen för att hålla kvar fokuset vid den nämnda företeelsen. Oftast utgörs enordsmeningarna av ett substantiv i bestämd form, men adverb förekommer också i samma position, jämför de båda exemplen nedan:

Utomhus. Det luktar friskt av dagg. Hon stålsätter sig mot pöbelns hatiska vrål, men det enda som hörs är fågelkvitter. Det röda skymningsljuset silas in genom säckväven. En gök gal i söder. (s. 17)

Liket. Rebecka ryser till. Hon och Gustaf står framför skolans huvudentré. Han står bakom henne och har lagt armarna om henne.

”Lova att det aldrig kommer att hända dig nåt”, säger hon med låg röst. (s. 37)

Enordsmeningarna. De uttrycker någon form av konfrontation eller tankevändning hos den fokaliserade gestalten. Rent innehållsmässigt fungerar de som en rubrik och följs av de

erfarenheter, tankar eller känslor som företeelsen hör ihop med enligt fokalisatorn. Eftersom de utgör ett språkligt normbrott mot verket i övrigt är de aktualiseringar. Aktualiseringarna figurerar inom FID, det är gestaltens tankepråk som uttrycks. Samtidigt är dessa styckeinledande enordsmeningar alltid kontrasterande. I det första exemplet växer paniken inom Elias då han jagas genom skolan av sin framtida mördare. Plötsligt står han framför den hotfulla vaktmästaren som abrupt stoppar flykten tillfälligt. I det andra exemplet har Minoo suttit inlåst i en mörk och kvav fängelsehåla, plötsligt rycks hon upp och förs ut i den friska luften. Hon förväntar sig en pöbels vrål men möts av fågelkvitter. I det senare exemplet ovan står Rebecka på skolgården och väntar på att Elias lik ska bäras ut. Ett stycke om läget på skolan i allmänhet inleder kapitlet för att sedan brytas med den ovan återgivna passagen som specificerar Rebeckas känslor och tankar kring det som skett: hon är rädd att mista sina nära och kära. I exemplet nedan står Minoo och borstar tänderna betraktande sig själv i spegeln. Plötsligt får hon syn på en tavla föreställande Engelsfors och konfronteras med sina känslor av att vara kvar på den gudsförgätna platsen.

Engelsfors. Vackert namn, risig stad. Mitt ute i ingenstans, omgiven av djupa skogar där människor ofta går vilse och försvinner. (s. 19)

Jag tar upp dessa styckeinledande enordsmeningar för att exemplifiera hur andra språkliga former än de ovan nämnda kan bidra till ett starkt perspektiv knutet till fokalisatorn. Det finns inga fasta gränser för hur detta starka perspektiv kan byggas upp, det görs med betydligt fler medel än de ovan nämnda perspektivmarkörerna och stilistiska figurerna. De styckeinledande enordsmeningarna utgör ännu ett erbjudande för läsaren att engagera sig i läsningen. De tvära kasten som de utgör skildrar på ett språkligt plan hur gestalternas liv, både rent händelsemässigt men också känslomässigt, är fulla av kontraster och snabba övergångar mellan olika situationer, känslor och insikter. Passagerna jag redogjort för i denna del fungerar dessutom som vanliga aktualiseringar – de bryter mot den språkliga normen i verket i övrigt; de fäster uppmärksamheten på formen; de uppmärksammar sig själva. Läsaren erbjuds därmed att bromsa upp läsningen, hänga med i de vändningar som görs och sätta sig in i gestalternas tankar och känslor

5.2.7 Sammanfattning av det starka perspektivets betydelse

Kontentan av mitt resonemang kring de presenterade utdragen ovan är att perspektivet i *Cirkeln* är väldigt starkt knutet till de inre fokalisatorerna. Det analyserade materialet är fullt av perspektivmarkörer knutna till gestalterna. Motsvarande markörer knutna till en berättarröst är mycket sällsynta. Dessutom har jag lyft fram ytterligare några språkliga faktorer

som knyter perspektivet ännu närmre gestalterna: de pronominella personintroduktionerna, den tertiära empatin, FID:s spridning till "ovanliga" platser, bruket av "mamma" och "pappa" samt de styckeinledande enordsmeningarna.

Det starka perspektivet knutet endast till gestalterna bidrar till engagemang och närhet till läsaren. Läsaren får tillgång till gestalternas tankar och känsloliv, både på grund av romanens innehåll och genom dess språkliga form. I och med faktorer som den sekundära och tertiära empatin stärks verklighetsillusionen och läsaren dras in och engageras i den fiktiva världen och dess skeenden. Det mycket starka perspektivet engagerar läsaren i att förstå och känna för de fokaliserade gestalterna, det leder till stark empati. Närhet möjliggörs mellan dessa gestalter och läsaren.

De olika aspekterna som bidrar till det starka perspektivet kan ses som erbjudanden att komma gestalterna nära, att betrakta världen (den fiktiva) från deras perspektiv. I *Cirkeln*s fall inbjuds läsaren att komma mycket nära hela fem gestalter. Dessa fem gestalters inre liv öppnas upp inför läsaren genom den språkliga gestaltningen. Känslor och tankar – allt ligger blottlagt. Inbjudan är så stark att den knappast går att neka. Möjligheterna till identifikation med Minoo, Elias, Anna-Karin och Rebecka är åtskilliga. *Cirkeln* är en berättelse som, genom en mängd språkliga företeelser, gestaltas från dessa ungdomars perspektiv. Avsaknaden av en "vuxen" berättarröst skulle kunna innebära att unga läsare har lättare att identifiera sig med gestalterna.

5.3 Aktualiseringar vid emotionella klimax

Cirkeln innehåller en mängd aktualiseringar utöver de styckeinledande enordsmeningarna: alliterationer, upprepningar, kreativ syntax, poetiska formuleringar och stegringar är några exempel på stilfigurer som bryter mot den språkliga norm som annars råder i romanen. Min analys av dessa fokuserar på de aktualiseringar som sammanfaller med särskilt känslöväckande passager – emotionella klimax. De utelämnade aktualiseringarna har också visst intresse för studien men för att avgränsa min analys har jag valt att lämna dem därhän.

Särskilt spännande passager, då någonting avgörande håller på att hända i berättelsen, sammanfaller ofta med kortare meningar. Exemplet nedan är taget ur episoden då Elias jagas av en okänd människa eller magisk kraft. Meningarna är kortare än vanligt, men de är inte mer informationstäta än "vanliga" längre meningar (vilka är vanligare i romanen).

Han hör ingenting. Men han vet. Någon står där. På andra sidan dörren. (s. 13)

De fyra kortare meningarna, de tre huvudsatserna och det fristående adverbialer, skulle kunna skrivas ihop i en enda lång grafisk mening, men i *Cirkeln* är den uppbruten med punkter (jfr

Han hör ingenting men han vet att någon står där på andra sidan dörren.). Intrycket blir avhugget och mer talspråkligt i sin ofullständighet. Läsningen går snabbare då det är enklare att avkoda informationen visuellt i och med de mindre enheterna. Känslan av spänning förstärks av möjligheten till snabbare läsning.

Ett annat minst sagt känsloladdat ögonblick är då Elias håller på att begå självmord (mördas). Läsaren får ta del av hans sista tankar:

Mamma. Pappa, tänker han. Dom kommer att klara det. Dom har sin tro. Dom tror att vi kommer att ses igen, i himlen. (s. 14)

Även här är meningarna korta och till viss del ofullständiga som satser. De korta meningarna leder vanligtvis till snabbare läsning och snabbare upplevt händelseförlopp, men i det här exemplet är aktualiseringen dubbel; det upprepade ”dom” bildar en stilfigur, ett tretal, som saktar ner hastigheten och rubbar läsarens fokus från att vara riktat mot den spännande handlingen till att fästa viss uppmärksamhet på formen. Tiden i berättelsen bromsas således in något och Elias sista tankar får större utrymme, det utrymme som krävs för att en människas sista tankar ska sjunka in i läsaren.

Än så länge har ingen skrattat åt henne. Ingen har kastat ut hennes skolväska från fönstret. Ingen har försökt knuffa henne nerför trappan. Ingen har klämt henne på bröstet tills hon gråtit av smärta.
[...]

Hon har drömt om det i nio år och äntligen har det hänt.
Hon har blivit osynlig. (s. 27)

Passagen ovan skildrar Anna-Karins glädje över det faktum att hon blivit ”osynlig”. Till skillnad från Vanessa så har Anna-Karin inte blivit osynlig på riktigt, det hon gläder sig över är att äntligen bli ignorerad efter många år av mobbning. Denna sorgliga och känslomässigt starka passage skildras med en upprepning, ett tretal, som samtidigt fungerar som stegring: från materiell skadegörelse till visst fysiskt våld till sexuella trakasserier, grovt fysiskt våld och förnedring. Aktualiseringen tvingar läsaren att bromsa upp i läsningen, fästa viss uppmärksamhet vid formen och ta in de fruktansvärda omständigheter som präglat Anna-Karins liv. Läsaren ges en extra möjlighet att engagera sig i vilken brutna människa Anna-Karin är, vars högsta önskan är att bli ignorerad.

Mitt sista exempel på aktualisering vid emotionella klimax är svårare att sätta fingrarna på och definiera. Innan Elias dör tänker han intensivt på Linnéa, sin bästa vän:

Så länge hon inte hatar honom finns det hopp. Han måste berätta för Linnéa. Hon är hans syster i allt utom blod. (s. 11)

Den sista meningen i passagen ovan anser jag vara markerad. Efter lite efterforskningar visar det sig att jag inte är ensam om min åsikt, två *Cirkeln*-fantaster har tatuerat formuleringen på sina kroppar (se Sveriges Television 2013). Men inte nog med det. Det visar sig i slutet av romanen att denna formulering är något återkommande i Elias och Linnéas relation. Mot slutet av berättelsen hamnar Linnéa i Elias mördares händer. Mördaren vill ha information av Linnéa och i sina försök att knäcka henne förvandlar han sig till Elias. För att övertyga henne om att han verkligen är Elias upprepar han: ”Du är min syster i allt utom blod” (s. 485). Yttrandet driver Linnéa närmre sammanbrottet. När meningen upprepas är det uppenbart att formuleringen är en aktualisering. Läsaren känner igen den från romanens inledande kapitel i och med dess speciella språk, och förstår vad det är mördaren försöker åstadkomma samt vilka tankar och känslor den sätter igång i Linnéa: tvivel, hopp, längtan, sorg. Även denna gång bidrar aktualiseringen till ett avsaktande av läsningen vilket i sig öppnar upp för att hinna förstå och ta in de starka känslorna som rör sig i gestalterna. Läsaren erbjuds genom aktualiseringarna att komma närmre gestalterna och engagera sig i deras starkaste känslor och mest ångestfyllda tankar.

Som redan nämnts finns det betydligt fler aktualiseringar än så. Naturligtvis finns det också fler emotionella klimax. Dessa emotionella klimax har också potential att skapa närhet till läsaren och engagemang, men eftersom jag inte kan förklara dem språkligt faller de utanför ramen för den här studien. Men det bör ändå nämnas att engagemang och närhet till läsaren kan skapas på andra sätt än genom språkliga medel, spännande och sorgliga episoder är exempel på sådana. Dock måste dessa passager förmedlas språkligt, men jag har inte hittat något analyserbart språkligt fenomen som förklarar den effekt de har som emotionella klimax bättre än själva innehållet. Dessa kan dock göras mer eller mindre spännande och sorgliga med hjälp av språkliga finesser och det är den aspekten jag lyft fram ovan.

5.4 Luckor i *Cirkeln*

Det kan tyckas paradoxalt att språkvetenskapligt analysera utelämnad information – icke existerande text. På ett sätt är det också så, ibland innebär luckor i texten helt enkelt text som inte finns. Men ibland skrivs luckorna fram språkligt, och det är vid den typen av luckor som den stilistiska analysen blir relevant. De luckor jag valt att analysera är enligt mig centrala luckor för verkets helhetsförståelse.

Som redan nämnts får läsaren olika tillgång till de olika huvudgestalternas inre. Fem av dem är interna fokalisatorer vilket leder till att läsaren får tillgång till deras tankar och känslor.

Men två av gestalterna, Linnéa och Ida, är inte fokalisatorer. Deras känslor och tankar återges endast genom fokalisatorernas observationer och analyser. Deras personligheter döljs delvis av den valda berättartekniken. Vilka Linnéa och Ida är beror till stor del på läsarens medskapande av dessa gestalter. Huruvida detta leder till närhet eller distans till gestalterna är svårt att säga något om. Däremot är det ett fenomen som utan tvekan leder till engagemang. Ju mer engagerad läsaren är i skapandet av gestalterna, desto större närhet lär uppstå. Om närheten till gestalterna beror på läsarens preferenser kan de båda sätten att skildra huvudgestalter ses som en slags gardering. Om man inte identifierar sig med någon av de gestalter vars inre skildras i detalj finns det en möjlighet att som läsare delta i forandet av två andra gestalter.

Två andra centrala luckor handlar om hur nyfikenhet och spänning konstrueras med hjälp av läsarens engagemang. Berättelsen om tonårshäxorna tar avstamp i Elias död. Den skildras som ett självmord regisserat av en inre röst som styr honom mot skolans mest avskilda toalett där rösten instruerar Elias i hur han ska krossa en spegel och skära sig i armarna med en skärva. För gestalterna som hittar honom ser det ut som ett självklart självmord men Linnéa tror inte på den förklaringen, vilket hon förklarar för Minoo:

”Jag pratade med honom precis innan. Han skulle komma hem till mig på kvällen. Han ville prata...” Hon hejdar sig ett ögonblick. ”Vi hade bråkat. Men vi var inte... Det var nåt han ville berätta för mig... Han skulle inte bara... (s. 45)

De återkommande tre punkterna i exemplet ovan är ett tydligt grafiskt exempel på hur en lucka i texten konstrueras. Denna lucka väcker engagemang hos läsaren i form av nyfikenhet. Linnéa har viktiga ledtrådar för att förstå vad det är som har hänt, men hon kan inte formulera dem själv. Bakom de tre punkterna gömmer sig både hennes ostrukturerade tankar, men också de ledtrådar hon ännu inte känner till. Författarna gör en temporalomkastning genom att föra in ett historiskt skeende i berättelsen. De tre punkterna är ett exempel på hur fokus riktas på det tomrum som bildas mellan berättelsens nu och det som redan skett. Det saknas information och både Linnéa, Minoo och läsaren vill veta vad den informationen är. I det här fallet vet läsaren lite mer än gestalterna. Läsaren vet att Linnéa har rätt i sina misstankar – Elias har inte begått självmord. Men vem som mördat honom och varför är höljt i dunkel. Ju längre fram berättelsen skrider desto viktigare blir den här luckan. Ju mer nyfikenheten stillas, desto mer ökar spänningen. Den information som kommer fram om vad som drabbat Elias och vad som hände i Engelsfors på 1600-talet väcker frågan om vad som kommer att hända – väcker spänning.

Författarna använder drömmar både för att göra temporalomkastningar framåt och bakåt i tiden, både för att väcka nyfikenhet och spänning. En temporalomkastning innebär alltid att en lucka skapas i berättelsen: det saknas information mellan berättelsens dåtid/framtid och berättelsens nu. Ibland drömmer huvudgestalterna i *Cirkeln* om vad som hänt Matilda (den förra ”utvalda” häxan från 1600-talet som i berättelsens nu är en gengångare) i Engelsfors på 1600-talet och ibland drömmer de om framtidsscenarioer. De tillbakablickande drömmarna är fyllda av historiska föremål som hjälper läsaren att placera drömmen i rätt tid. Säckväv, häst och vagn, fackelsken, gnisslande gångjärn och järnbojor är föremål som figurerar i de historiska passagera. Den direkta anföringen är också präglad av ett språk som för tankarna tillbaka i tiden:

”Idag ska du dö, sköka”, säger han [...]

”Jag förbannar dig”, väser hon [...] (s. 16)

Tre gestalter träder in i handlingen då huvudgestalterna söker svar på vad som skett. Skolans vaktmästare Nicolaus, spådamen Mona Månstråle och gengångaren Matilda förser häxorna bitvis med information samtidigt som de gör uttalanden om vad som ligger framför dem. Både Nicolaus, Mona Månstråle och Matilda fyller alltså luckan bakåt i tiden med information vilket stillar både gestalternas och läsarens nyfikenhet. Men de riktar samtidigt fokus framåt, beskriver ungefär hur framtiden ser ut men lämnar stora tomrum som skapar spänning:

”Ni har inte råd att tvivla. Ondskan finns närmare än ni tror. Den letar efter er. Ni måste öva på era krafter, bli starkare tillsammans. Ni behöver varandra.” (s. 97)

Språket ovan är typiskt för Matildas framåtblickar. De utgörs till stor del av påståenden, både omodifierade och i hög grad förpliktande genom verb som *måste* och *behöver* (jfr Holmberg & Karlsson 2010:49, 63). Dessa påståenden skapar en känsla av att framtiden är förutbestämd, slutstriden kommer obönhörligen närmre, men exakt när och hur bringas det ingen klarhet i. Spänning skapas. Läsaren engageras i att bygga upp förväntningar och gissningar om hur den upplösning som beskrivs ska ta form.

Matildas uppmaningar och påståenden ger ramar för gestalterna, såväl som för läsaren, om hur framtiden (den fiktiva) kommer att se ut. Uppmaningarna är vägledande för läsaren i sitt fantiserande om, sitt medskapande av, hur berättelsen ska sluta.

Du måste leda dem, Rebecka. De kommer inte att tycka om det, men de behöver dig. Det är din uppgift att fördjupa bandet mellan er. Men det är vår hemlighet att jag har gett dig detta uppdrag.
(s. 97)

Trots att de framåtblickande kommentarerna uttalas som absoluta självklarheter är de ändå svårbegripliga och mystiska vilket bidrar till läsarens engagemang i meningsskapandet. Matilda talar i gåtor. Vad hon säger måste tolkas, det måste processas på något sätt för att bli meningsfullt. Exemplet nedan, där Matilda förklarar vem hon är, är ett tydligt exempel på detta:

”Jag är ni. Ni är jag. Vi är ett. Cirkeln är svaret.” (s. 97)

Ordet *cirkeln* används återkommande av både Nicolaus och Matilda när de talar om vad som kommer att ske. Varken gestalterna eller läsaren vet exakt vad *cirkeln* är och på vilket sätt den kan vara svaret, men stort hopp sätts till den av mer insatta häxor. Precis som i exemplet ovan uttrycks alltid *cirkeln* i bestämd form. Den bestämda formen är ytterligare en faktor som förmedlar någon slags självklarhet i hur berättelsen kommer att sluta samtidigt som detaljerna om slutets utformning kvarstår. Genom att förmedla säkra ledtrådar leds läsaren att rikta sin uppmärksamhet på det okända, luckan som skapar spänning. Att romanen heter just *Cirkeln* minskar knappast läsarens engagemang i att skapa förståelse för vad just det ordet har för betydelse för berättelsen.

När romanen är slut har läsaren sannolikt konstruerat delar i berättelsen som inte förklarats utförligt i texten. De luckor som har bildats under berättelsens gång fylls i av läsaren. Läsarens medskapande bidrag i och med fyllandet av luckorna kvarstår i den mån det inte motsägs av den information som presenteras längre fram i handlingen. Berättelsens innehåll är då ”större” än vad texten uttrycker baserat på läsarens engagemang i medskapandet.

5.5 Litterär stilistik och dialogisk undervisning

I och med den dialogiska språkförståelse som min stilistiska analys tar avstamp ur, har den redan i sin ansats kommit en god bit på vägen i fråga om att skapa förutsättningar för en dialogisk undervisning. Genom att utgå från samma grundantagande om hur mening skapas genom läsarens deltagande då elever läser skönlitteratur kan eleverna ledas till att betrakta sitt läsande som en dialog mellan sig själva och romanen. Den egna erfarenheten och den egna kontexten blir central i den typen av läsning vilket oundvikligen sätter elevens förförståelse, tidigare erfarenheter och tolkningar i centrum för arbetet med den språkliga och litterära analysen. Genom att betona betydelsen av den egna läsningen och den egna förståelsen av de språkliga aspekterna av den lästa romanen övergår kommunikationsmodellen från att vara klassisk överföring av kunskap till omvandling av förståelse.

Att lärande är distribuerat blir uppenbart då den enskilda elevens läsningen relateras till klasskamraternas vilket resulterar i en upphöjd kollektiv förståelse. Eftersom den egna läsningen är central för den stilistiska analysen blir även klasskamraters läsning ett centralt bidrag i konstruktionen av förståelse för det analyserade materialet. De olika elevernas olika läsningar och tolkningar och förståelse av materialet ställs i dialog med varandra och genererar ett lärande distribuerat över alla deltagande elever: den enskildes förståelse bidrar till det kollektiva svaret om hur språket används för att skapa vissa effekter.

Elevernas lärande om det litterära språkets effekter behöver naturligtvis relateras till vad andra utanför klassrummet sagt om språk och stil – eleverna behöver delta i en dialog med andra aktörer än klasskamrater. Detta kan organiseras genom att läraren representerar olika teorier och tankar om språk och stilistik eller att det valda läromedlet får stå för den aspekten av dialogen, men ansvaret för att inhämta ”utomstående” röster till klassrummet kan naturligtvis anförtros eleverna också. Dock ska man inte underskatta lärarens och läromedlets förmåga som ämnesexperter att välja lämpliga källor. Den dialogiska undervisningen gynnas inte av att eleverna lämnas ensamma i uppgiften att söka efter information på egen hand. Genom att fler röster presenteras i klassrummet, elevers såväl som andra aktörers, skapas kunskap i en interaktiv process snarare än att den presenteras som något objektivt sant. Just den stilistiska analysen lämpar sig väl för den här typen av undervisning eftersom uppfattningen av en språklig stils effekter måste relateras till egen läsning för att vara relevant. Vad någon annan säger om språkets stil blir relevant och intressant först då det relateras till den egna läsningen: om så inte sker är undervisningen monologisk snarare än dialogisk. Undervisningen behöver alltså struktureras med elevens aktiva deltagande och den egna läsningen av det studerade materialet i centrum. Genom att introducera fler röster än elevers utmanas elevernas läsning och tolkning och de bjuds samtidigt in i en praxisgemenskap om än en teoretisk sådan (språkvetenskapens).

En stilistisk analys kan naturligtvis undersöka mer än vad som är spänningsskapande i en roman. Vilken aspekt man än arbetar med i klassrummet så har den stilistiska analysen potentialen att ge kunskap om hur språklig stil skapar olika effekter, men också att bidra till förståelse för hur man som läsare interagerar med den skönlitterära texten och ger den mening. Att tillägna sig kunskap om hur författare använder olika stilistiska medel för att väcka olika känslor, tankar och förståelser hos läsaren är en aspekt som berör en autentisk aktivitet bortom klassrummet. Elevernas egna läsning av skönlitteratur skulle i och med den litterära analysen kunna utvecklas och den kunskap som eleverna utvecklar blir användbar vid varje ny roman de läser. På så sätt kan den litterära analysen bidra till ett livslångt lärande.

6 Didaktisk reflektion

Min analys av *Cirkeln* visar på vilket sätt den litterära stilistiken kan komplettera det skönlitterära studiet på gymnasiet. För det första kan man genom att fokusera på hur språkliga aspekter präglar verket vara förvissad om att man håller sig *i* litteraturen, man undviker att hamna i diket att undervisa *om* den. Att lära sig fakta om romaner är inte irrelevant, det är viktigt för att kunna knyta dem till sitt större sammanhang. Men det är i litteraturen som studiet bör ha sin tyngdpunkt. Detta har varit en allmän uppfattning inom den akademiska litteraturvetenskapen sedan länge, men av någon anledning inte på grundskolan och gymnasiet. Genom att analysera hur författaren skapar olika perspektiv, låter olika röster träda fram och markerar passager med stilistiska aktualiseringar håller man sig strikt inom verket i analysen.

Vidare möjliggör de språkliga aspekterna en fördjupning av gymnasieelevernas egna analyser av skönlitterära verk. Genom att använda grundläggande begrepp som *spänning*, *nyfikenhet* och *luckor i texten* kan elever motivera övergripande analyser om varför en roman uppskattas, varför de är spännande eller tråkiga. Som lärare kan man utmana eleverna att stärka sina påståenden och motivera de spontana intrycken genom att studera språket.

Den stilistiska analysen hjälper dessutom läsaren att förstå romanförfattarens konstnärlighet. All text präglas av stil och olika författare skiljer sig åt och har olika sätt att använda språket. Jag menar att man genom den stilistiska aspekten lättare kan motivera varför man läser skönlitteratur i skolan över huvud taget. Läsningen kan liknas med att betrakta konst, gå på dans och teater eller lyssna på musik. Att analysera böcker är lika självklart som att analysera ett musikstycke eller en tavla. Det leder till ökad förståelse för det sköna. Den estetiska aspekten blir belyst i stilistiken. Skönlitteraturen gör mer än bidrar till historisk förståelse och tematisering av olika aspekter av livet, den är ett konstnärligt uttryck, det gäller även ungdomsromanen.

Den dialogiska språkförståelsen i kombination med den stilistiska analysen kan bidra till att gymnasieelever lägger märke till sig själva som läsare. Ett enkelt studie av luckor i texten kan på ett tydligt och pedagogiskt sätt belysa läsarens centrala roll som medskapande av berättelser. Genom att låta gymnasieelever studera på vilket sätt luckor skapas i texten och jämföra den egna läsningen med andras, alltså vad man fyllt luckorna med, skulle läsarens medskapande konkretiseras samtidigt som språkliga aspekter genomsyrar analysen. Vidare erbjuder den dialogiska språkförståelsen i kombination med stilistiska analyser en möjlighet att förklara vilka effekter olika stilistiska och berättartekniska element har. I stället för att

stanna vid att identifiera stilistiska figurer som liknelser och allitterationer kan elever diskutera deras effekter. Detta skulle innebära en fördjupad och mer intresseväckande analys.

Förståelsen för hur närhet och engagemang skapas i *Cirkeln* kan hjälpa svenskläraren i sin roll som litteraturförmedlare. På vilket sätt en roman bjuder in till empati och identifikation kan hjälpa läraren att välja ut litteratur till sina elever. Elever som är svårmotiverade till att läsa kan förslagsvis erbjudas romaner som på flera sätt erbjuder engagemang och närhet till läsaren. Genom att göra enklare stilistiska analyser av ungdomsromaner där den typen av aspekter ingår kan läraren förfina sitt val av verk till sina elever.

Ytterligare en aspekt som den här typen av analyser bidrar med är att förena de annars separata disciplinerna språkvetenskap och litteraturläsning på gymnasiet. Gymnasieämnet svenska ska vara ett enda ämne som rymmer två akademiska discipliner. Enligt Skolverket ska eleverna utveckla kunskap om hur man arbetar med, reflekterar över och kritiskt granskar texter samt utveckla kunskap om berättartekniska och stilistiska drag (Skolverket 2011:161). Med den litterära stilistiken kan man ägna sig åt dessa mål samtidigt. Språkvetenskapen och litteraturvetenskapen har enorm potential att komplettera varandra och skapa intresse för varandra vilket min analys är ett exempel på. Dessutom kan gränslandet mellan de båda disciplinerna vara till hjälp för att motivera varför man sysslar med de två olika aspekterna av svenskämnet. Vi behöver syssla med språkvetenskapliga moment som grammatik för att kunna analysera skönlitteratur och vi behöver studera skönlitteratur för att förstå språkets roll och funktion: hur det används och påverkar oss som människor. I och med den här typen av analyser kan man befinna sig mellan de båda disciplinerna och låta dem korsbefrukta varandra. Det språkvetenskapliga perspektivet bidrar med sin begreppsarsenal till litteraturstudiet, vilket i sin tur ger meningsfullhet åt det språkvetenskapliga.

7 Sammanfattning av resultat

Jag har genom en analys av den moderna ungdomsromanen *Cirkeln* (2011) besvarat frågan om hur engagemang och närhet till läsaren skapas genom språkliga företeelser. Med en dialogisk språkförståelse och olika stilistiska verktyg har jag genom närläsning av romanens inledning kommit fram till att författarna till *Cirkeln* möjliggör närhet och engagemang i och med det starka perspektivet som knyts till de olika fokalisatorerna. Mängden perspektivmarkörer, det utbredda användandet av fri indirekt diskurs, den tertiära empatin, bruket av orden ”mamma” och ”pappa”, de pronominella personintroduktionerna och de styckeinledande enordsmeningarna är några exempel på hur det starka perspektivet byggs upp.

Ett starkt perspektiv leder till stark empati och möjliggör identifikation med de fiktiva gestalterna.

Vidare har jag visat att närhet till läsaren och engagemang skapas genom aktualiseringar vid emotionella klimax och olika typer av luckor i texten. Aktualiseringarna hjälper läsaren att fästa särskild uppmärksamhet vid innehållet då känslomässigt starka händelser inträffar. De gör läsningen långsammare så att läsaren kan förstå gestalternas starka känslor bättre. Luckorna i texten engagerar läsaren i ett medskapande av en större berättelse än vad romanen rymmer formellt. Dessutom skapas det genom temporalomkastningar både nyfikenhet och spänning: läsaren engageras i att söka förståelse för vad som har skett och vad som kommer att ske.

Vidare har jag visat på vilket sätt den litterära stilistiken är förenlig med en dialogisk didaktik – ett flerstämmigt klassrum. Genom att sätta elevens egna läsning i centrum för arbetet kan uppgifterna kring den stilistiska analysen bli autentiska. Då den enskilda läsningen relateras till kurskamrater och andra relevanta aktörers förståelse för skönlitteraturen och stilistiken erbjuds eleven ett deltagande i en dialog och en praxisgemenskap vilket är nödvändigt för lärandeprocessen enligt den dialogiska teorin.

Med min analys av *Cirkeln* har jag bidragit med några förklaringar till varför den engagerar och skapar närhet till sina läsare vilket kan vara en del i dess stora framgång, såväl bland ungdomar som vuxna.

Vidare forskning inom området skulle förslagsvis kunna ägna sig åt komparativa stilistiska studier mellan ungdomsböcker och "vuxen" litteratur. Det vore naturligtvis av största intresse att göra empiriska studier av ungdomars uppfattning av stilistiska element för att kunna specificera vad det är som väcker engagemang och närhet till läsaren enligt de unga läsarna själva. Ännu en intressant studie skulle kunna handla om en praktisk implementering av litterär stilistik i klassrummet.

Litteratur

Strandberg, Mats & Bergmark Elfgrén, Sara, 2011: *Cirkeln*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Sekundärlitteratur

Bachtin, Michail, 1997: Frågan om talgenrer. I *Genreteori*. Hættner-Aurelius & Götselius (red.), Lund: Studentlitteratur.

Boglund, Ann & Nordenstam, Anna, 2016: *Från fabler till manga 2. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*. Malmö: Gleerups utbildning.

Broman, Eva, 2005: Narratologiska synvinkelmodeller. – En kritisk genomgång. I *Att anlägga perspektiv*. Hellberg, Staffan & Rossholm, Göran (Red.).

Dahl, Alva, 2015: *I skriftens gränstrakter: interpunktionens funktioner i tre samtida svenska romaner*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.

Dysthe, Olga, 2003: *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga, 1996: *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Heldner, Christina, 1992: I gränslandet mellan lingvistik och litteraturvetenskap. En analys av några språkliga drag i böckerna om Pippi Långstrump. I *Modern litteraturteori och metod i barnlitteraturforskningen*, Nikolajeva, Maria (Red.), Stockholm: Centrum för barnkulturforskning.

Hellberg, Staffan, 1996: Berättarperspektiv i vanliga romaner: exemplet Den hedervärde mördaren av Jan Guillou. I *Stilstudier*, Josephson, Olle (red). Uppsala: Hallgren och Fallgren.

Holmberg, Per & Karlsson, Anna-Malin, 2006: *Grammatik med betydelse: en introduktion till funktionell grammatik*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Iser, Wolfgang, 1992: Läsprocessen – en fenomenologisk betraktelse. I *Modern litteraturteori. Från rysk formalism till dekonstruktion*. Entzberg, Claes & Hansson, Cecilia (red.), Lund: Studentlitteratur.

Iser, Wolfgang, 1978: *The act of reading: a theory of aesthetic response*. London: Routledge.

Josephson, Olle, 1996: Text och tolkning. Några inledande ord om språkvetenskap och litterär stilistik. I *Stilstudier: språkvetare skriver litterär stilistik*. Josephson, Olle (red.), Uppsala: Hallgren & Fallgren.

- Josephson, Olle, 1992: VEM KOMMER SOM ETT YRVÄDER? eller AANCHEN! DET VAR FÖR MYCKET! OM PRONOMINELL PERSONINTRODUKTION I SVENSKA NOVELLER. I *Leve mångfalden!* MINS 37, Stockholm.
- Kock, Christian, E. J., 1994: 'Hvad læser vi for?: Er litteraturens interessemoment semantisk eller psykodynamisk?'. I *Edda*, nr. 4, s. 321-337.
- Lagerholm, Per, 2008: *Stilistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Leech, Geoffrey N. & Short, Mick, 2007: *Style in fiction: a linguistic introduction to English fictional prose*. (2. ed.), Harlow: Longman.
- Linell, Per, 2009: *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publ.
- Mey, Jacob L., 1999: *When voices clash: A study in literary pragmatics*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Moi, Toril, 1999: *What is a woman?: and other essays*. Oxford: Oxford University Press.
- Nilsson, Maria, 2013: *Teen noir. Om mörkret i modern ungdomslitteratur*. Lund: BTJ Förlag.
- Norén, Kerstin & Linell, Per, 2007: Meaning potentials and the interaction between lexis and contexts: An empirical substantiation, I *Pragmatics* 17. S. 387-416.
- Nystrand, Martin, 1997: Tekst på deling. Leseres innvirkning på unge skrivere. I Evensen, Lars Sigfred & Hoel, Torlaug Løkensgard (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Cappelen.
- Nystrand, Martin et al. 1997: *Opening dialogue: understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York: Teachers College Press.
- Nystrand, Martin, 1986: *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity Between Writers and Readers*. Orlando, FL.: Academic Press Inc.
- Skolverket, 2016: *PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik. Rapport 450*, Stockholm.
- Skolverket, 2013: *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. RESULTATEN I KONCENTRAT. Sammanfattning av rapport 398 2012*, Stockholm.
- Skolverket, 2011: *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm.
- Skolverket, 2010: *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringarsläsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Rapport 352 2010*. Stockholm.
- Stockwell, Peter, 2009: *Texture: a cognitive aesthetics of reading*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Svedjedal, Johan, 1995: Spänning och nyfikenhet som effekter av prosafiktionens temporalstruktur: en begreppsdiskussion. I *Brott, kärlek, äventyr*, Hedman, Dag (red.), Lund: Studentlitteratur.
- Toolan, Michael, 2010: *The texture of emotionally-immersive passages in short stories: steps towards a tentative local grammar*. Birmingham.
- Wolf, Lars, 2002: *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, Per-Johan, 2007: *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. (2 uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Östman, Carin, 2015a: Det klappande hjärtat. Gestaltning och förväntan i Selma Lagerlöfs *Kejsarn av Portugallien*. I *Det skönlitterära språket: tolv texter om stil*, Östman, Carin (red.), Stockholm: Morfem.
- Östman, Carin, 2015a: Inledning. I *Det skönlitterära språket: tolv texter om stil*, Östman, Carin (red.), Stockholm: Morfem.

Övriga källor

- Bergmark Elfgren, Sara, 2016: *Litteratur för unga – populärt bland vuxna*. Hämtat från Sveriges Television, <http://www.svt.se/kultur/bok/ungdomslitteratur>. Publicerat 19.09.2016. Hämtat 19.09.2016.
- Rabén & Sjögren: Hämtat från www.rabensjogren.se/engelsfors. Hämtat 27.10.2016.
- Sveriges Television, 2013: Författarna fysiskt utmattade efter Engelsforstriologin. Hämtat från <http://www.svt.se/kultur/bok/forfattarna-fysiskt-utmattade-efter-engelsforstriologin>. Publicerat 02.12.2013. Hämtat 19.09.2016.