Linköping Studies in Pedagogic Practices
Dissertation No. 41

Fiktion genom två medier

En studie om gymnasieelevers meningsskapande
utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och
dess adaption till film

Simon Wessbo

Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 41

Fiktion genom två medier

En studie om gymnasieelevers menings-skap-
ande utifrån Hjalmar Söderbergs novell
”Pälsen” och dess adaption till film

Simon Wessbo

Institutionen för kultur och samhälle
Utbildningsvetenskap
Linköpings universitet, SE-581 83 Linköping

Pedagogiskt arbete (Pedagogic Practices) är ett tvärvetenskapligt fält, inom det utbildningsvetenskapliga området, som integrerar olika discipliner för att ge ett nytt perspektiv på olika aspekter av pedagogers arbete och institutioners roll i samhället, i första hand skola och undervisning. Fältet är knutet till lärarutbildningens och skolans verksamhet.

Forskarskolan Pedagogiskt arbete är ett led i ett långsiktigt arbete vid Linköpings universitet med att bygga upp en ny forskningsorganisation och samtidigt förändra och forskningsanknyta lärarutbildningarna. Det som vi idag ser som Pedagogiskt arbete och den forskningsverksamhet som det förknippas med, initierades 1995 inom den dåvarande filosofiska fakulteten, och syftade bland annat till att stärka verksamheten inom lärarutbildningen. Forskningen och forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga området kännetecknas av koncentration på samhällsrelevanta forskningsprogram som kräver samarbete över ämnes- och fakultetsgränser.

Distribueras av:
Institutionen för kultur och samhälle – avdelningen för kommunikation,
litteratur och svenska
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Simon Wessbo
Fiktion genom två medier
En studie av gymnasieelevers meningsskapande utifrån Hjalmar Söderbergs
novell "Pälsen" och dess adaption till film

Upplaga 1:1
ISBN: 978-91-7929-695-7
ISSN: 1653-0101
© Simon Wessbo, 2021
Tryckeri: LiU-Tryck, Linköpings universitet
Omslagsbild: Mika Liffner
Foto: Zandra Erikshed

Detta verk är licensierat under en Creative Commons Erkännande-
IckeKommersiell 4.0 Internationell Licens.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.sv>

Innehållsförteckning

Förord	vii
--------------	-----

1. Inledning	1
---------------------------	----------

Skönlitteratur och film i gymnasieskolans svenskämne	2
--	---

Film i styrdokumentet	3
-----------------------------	---

Film och skönlitteratur i en föränderlig medieekologi.....	7
--	---

Forskning om film och skönlitteratur i svenskämnet	10
--	----

Svenskämnets och modersmålets behandling av film	11
--	----

Forskning om läsning av skönlitteratur.....	15
---	----

Syfte och frågeställningar.....	19
---------------------------------	----

Avhandlingens disposition.....	19
--------------------------------	----

2. Teoretisk orientering och centrala begrepp	21
--	-----------

Meningsskapande.....	21
----------------------	----

Att skapa mening som läsare.....	22
----------------------------------	----

Att skapa mening som filmåskådare.....	24
--	----

Medium, modalitet och affordans	27
---------------------------------------	----

Film, adaption och filmatisering	30
--	----

Sammanfattning	32
----------------------	----

3. Metod och material.....	33
Studiens design.....	33
Instruktionen.....	35
Praktiskt genomförande – datainsamling	36
Material och deltagare.....	38
Etiska överväganden	41
Forskarens roll i studien	42
Analys av materialet	43
Om novellen och filmen i studien.....	51
Hjalmar Söderbergs novell ”Pälsen”	52
Björne Larsons filmatisering <i>Pälsen</i> (2008)	55
4. Meningsskapande som positionering	59
Resultat på en övergripande nivå	59
Närhet eller distans till fiktionens karaktärer.....	62
Filmens konstaterade och novellens moraliska budskap.....	67
Ett konstaterat budskap.....	68
Ett moraliskt budskap.....	71
Novellens och filmens språk	76
Språkliga iakttagelser om novellen	77
Språkliga iakttagelser om filmen	79
Meningsskapande när både filmen och novellen används.....	87
Integrerat meningsskapande.....	89
Jämförelser av intrigen.....	91
Mediereflexivitet och metakognitiva positioner.....	94
Sammanfattande diskussion.....	100

5. Intrig och kärnfunktioner i elevtexterna 105

Kärnfunktioner – en teoretisk bakgrund	106
Metod	109
Analys av novellen avseende kärnfunktioner	109
Analys av filmen	113
En gemensam struktur	118
Att analysera kärnfunktioner i elevtexter	118
Resultat	120
Pengar	123
Olyckan	127
Förväxlingen i novellgruppen.....	130
Förväxlingen i filmgruppen	135
Sammanfattande diskussion.....	138

6. Elevernas meningsskapande inferenser och modeller 143

Inferenser – en teoretisk bakgrund	144
Relaterade begrepp	144
Inferens och läsförståelse	147
Inferenser och film.....	149
Metod	150
Inferenser vid läsning av novellen.....	152
Alternativ modell – pälsen som magiskt objekt	155
Elaborerande inferenser	159
Inferenser om filmen.....	161
Filmens alternativa modell.....	164
Elaborerande inferenser om filmen	165
Jämförelse av gruppernas inferenser	169
Sammanfattande diskussion.....	170

7. Diskussion	175
Resultatsammanfattning.....	175
Meningsskapande som positionering.....	178
Meningsskapande om intrigen	181
Läsningens förfall och mediepaniken	185
Resultaten ur ett medieekologiskt perspektiv.....	188
 Summary in English	 191
 Referenser.....	 201
 Bilagor.....	 211
Bilaga 1: Information till deltagande elever.....	211
Bilaga 2: Förteckning över tabeller och figurer	212
Bilaga 3: Hjalmar Söderbergs novell ”Pälsen”	213
Bilaga 4: Transkription av filmen <i>Pälsen</i> (2008)	217

Förord

Att skriva en avhandling är att samla på sig tacksamhetsskuld. Många har bistått på resan som lett fram till denna avhandlings färdigställande. Här vill jag tacka dem som på olika sätt stöttat och hjälpt mig på denna resa.

Ett första tack riktas givetvis till min huvudhandledare Bengt-Göran Martinsson, för det tålamod, den konstruktiva kritik och den stöttning som du genomgående bidragit med under skrivandet, och till min biträdande handledare Therese Örnberg Berglund för dina skarpa läsningar och stora engagemang. Ett särskilt tack riktas också till Anette Svensson för hennes noggranna granskning på mitt slutseminarium och hennes konstruktiva inspel i slutet av processen.

Det är en mycket speciell och krävande utmaning att gå en forskarutbildning. Utan det stöd, den solidaritet och gemenskap som kommer från andra doktorander vet jag inte om jag skulle ha orkat ända fram. Därför riktar jag ett tack till den nationella forskarskolan SPLIT (Språk- och litteraturredaktör i medielandskapet) som jag varit en del av: Tack till Christina Lindh, Robin Samuelsson, Anna Sigvardsson, Stina Thunberg, Robert Walldén, Niclas Öhman och alla deltagande lärare. Ett lika stort tack till mina "klasskompisar" i forskarskolan i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet som antogs samtidigt: Tomas Widholm, Madeleine Larsson och Stina-Karin Skillermärk – det har varit en förmån att studera och arbeta tillsammans med er! Ett särskilt tack till Stina som otaliga gånger lyssnat, stöttat, peppat, reflekterat och gett kloka synpunkter. Jag vill också passa på att tacka redaktionen för Confero, doktorander och sedermera disputerade, och särskilt Lina Rahm och Johan Forsell för alltid lika roliga reflekterande samtal.

Mitt främsta sammanhang under forskarutbildningen har varit kollegorna i forskningsmiljön pedagogiskt arbete. Tack för vänskap och för inspel som bidragit till avhandlingen: Maritha Johansson, Suzanne Parmenius-Swärd,

Fredrik Olsson, Gunilla Ståhlberg, Helen Winzell, Anna Johnsson Harrie, Elisabeth Zetterholm och David Ludvigsson.

Det finns många andra som har hjälpt till på olika sätt som jag vill tacka: Ola Uhrqvist, Lars Liljegren (and English Department at IKOS for guidance regarding bikes), Daniel Kjellander, Andreas Nyblom, Gisela Eckert, Linnea Stenliden, Anna Nordenstam, Andreas Lagerlöf, de anonyma granskare till mina artiklar i NNMF och SMDI som jag betraktar som mina *critical friends*, och anställda på universitetsbiblioteket Valla.

Tack Mika Liffner för den fina tavla som du målat till omslaget! Tack Björne Larson för att du gav ditt tillstånd att använda filmen! Tack Carl-Magnus Carlstein för att du fått texten att se snygg ut.

Här vill jag också rikta ett tack till deltagarna i studien: de lärare och elever som öppnat sina klassrum och delat med sig av tid, kunskaper, tankar och erfarenheter. Utan dem – ingen avhandling.

Slutligen vill jag rikta det varmaste tack till Erika, för ditt tålamod med mina bryderier över avhandlingen, och mina barn Edith och Jack, för att ni fått mig att tänka på annat och gett mig styrkan att orka lite till. Nu är boken äntligen klar!

Linköping den 12 januari 2021

1. Inledning

”Kan vi se filmen istället för att läsa boken?” frågar eleverna. Sannolikt är denna fråga bekant för varje lärare som ställts inför uppgiften att bedriva litteraturundervisning. Frågan kan ge upphov till trötthet då svensklärare ofta vittnar om ökat motstånd och sänkta förväntningar när det gäller att få elever att läsa. Den kan leda till sorg, eftersom skönlitteraturen ofta utgjort det intresse och den passion som bidrog till valet av yrke, och nu vill eleverna inte veta av den. Eller skapa nyfikenhet, då boken och filmen uppvisar både likheter och skillnader som undervisningen kan behandla.

Utöver detta kan pragmatiska överväganden göras. Om eleverna gemensamt ser filmen, kan läraren veta att alla elever tagit del av den (till skillnad från romanen som läses hemma), och det underlättar den efterföljande diskussionen. Om filmen används istället, kan lektionstimmar frigöras i en annars pressad terminsplanering. En fråga som kan ställas mot bakgrund av detta är vad filmen innebär för elevernas meningsskapande, det vill säga hur de i ett skolsammanhang skapar mening utifrån olika uttryck, och hur detta förhåller sig till litterärt meningsskapande?

Denna avhandlings övergripande syfte är att undersöka gymnasieelevers meningsskapande om skönlitteratur och film inom ramarna för svenskämnets litteraturundervisning. Detta genom att låta elever utifrån olika förutsättningar skriva om Hjalmar Söderbergs novell ”Pälsen” (1898) och om filmatiseringen *Pälsen* (2008), men även skriva efter att ha tagit del av både filmatiseringen och novellen i olika turordning. I det följande ges en bakgrund till det problem som denna avhandling ämnar studera: förhållandet mellan elevers meningsskapande utifrån litteratur och film, genom en genomgång av dels hur film och litteratur behandlats i skolans styrdokument, dels hur tidigare forskning behandlat denna och närbesläktade frågor. Därtill lyfts även frågan om

hur dessa förhållanden har relevans genom den historiska tidpunkt, det samhälle och det medielandskap som råder.

Skönlitteratur och film i gymnasieskolans svenskämne

Svenskämnet har många uppgifter och flera av dessa är grundläggande för hela utbildningsväsendet. Förutom de generiska förmågorna att kunna läsa, skriva, lyssna och samtala, utgör ämnet den huvudsakliga domänen för skönlitteratur, dess historia, genrer, stilmedel och författarskap. Utöver detta finns mer specifika områden som språklig variation, språkhistoria, nordiska språk, retorik, grammatik, teater, men också det som styrdokumentet benämner som ”film och andra medier”. Även om ämnet hör till de största inom den svenska gymnasieskolan med en ansevärd timtilldelning¹, är detta en omfattande arbetsbeskrivning vilket gör att det emellanåt talas om stoffträngsel i ämnet (Lilja Waltå, 2016, s. 85). När stoffträngsel föreligger, innebär det att olika delar i ämnet behöver motiveras och försvara sin plats gentemot andra delar.

Film som medium är numera lika mycket en historisk som en ny konstform, och den utgör inte heller något nytillskott i svenskämnets repertoar. Att visa rörliga bilder i undervisningssyfte har förekommit sedan första hälften av 1900-talet i Sverige. Ett illustrativt exempel är den sammanställning som utgavs av Svensk filmindustri och dess avdelning för skolfilm år 1923. Redaktören Gustaf Berg sammanställde där statistik över skolfilmsvisningar liksom en mängd yttranden från sakkunniga (rektorer, folkskollärare, läroverksadjunkter) om hur film använts i undervisningen som en ”källa till bildning” (1923). Överläraren Frans Lindskog är en av de röster som typiskt lovordade filmens potential för undervisning då filmerna som använts ”gävo ett mycket starkt intryck av att skolan icke längre får försumma att organiskt införliva filmen i sin undervisning” (Berg, 1923, s. 43). (Här omnämns film i sin vida bemärkelse och dess roll i undervisningen, som ett medium som använder rörliga bilder med ljud. I fortsättningen är det film som medium för fiktivt berättande som avses.) Vidare skrevs film in i skolans styrdokument genom att filmundervisning blev obligatorisk i och med Lgr 1962 (SOU 1972:9). Däremot blev den inte något eget ämne, utan ansågs kunna integreras i övriga ämnen eftersom den

¹ Skolverket: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/timplan-for-grundskolan>

hade ”så många beröringspunkter med andra ämnen” (s. 14). I de styrdokument som råder när denna avhandling skrivs (Gy 2011) nämns film på flera ställen och i flera kurser inom svenskämnet. Dessa ska nämnas och diskuteras nedan, då de har relevans för det scenario som skisserades ovan, men också för det argument som motiverar denna studie.

Film i styrdokument

Gymnasieskolans undervisning om skönlitteratur och film regleras i befintliga styrdokument. Vad säger styrdokumentet om skönlitteratur och film? Vad ska eleverna lära sig om film? Och går det att utläsa hur skönlitteratur och film förhåller sig till varandra?

Under beskrivningen av ämnets syfte, står att eleverna ska utveckla sin

förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar.

Film är således en del av olika medier (där skönlitteratur sätts först), som eleverna kan lära *av* eller *genom*. Film och skönlitteratur tillskrivs här samma funktion i undervisningen. Men i ämnets syfte finns även en numrerad lista där film och skönlitteratur visserligen förekommer i samma mening, men där de istället tydligt hålls isär:

6. Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, dels i film och andra medier.

Här är det fråga om att lära sig *om* något, nämligen de berättartekniska och stilistiska drag som kan förekomma i olika medier. Här kan eleven tänkas använda sig av narratologiska begrepp, såsom anslag och stegring, i en analys av verk från olika medier. Skönlitteratur särskiljs här från det andra: film och de andra medierna.

Att lära sig *om* skönlitteratur och film återkommer i det centrala innehållet (det vill säga de olika kursernas innehåll i punktform) för gymnasiekursen svenska 1:

Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier.

Här görs återigen ingen stor åtskillnad mellan medierna. De förekommer och fungerar som exempel på något annat givet. Stildrag kan exempelvis vara något som studeras i en novell, i ett datorspel eller i en film om superhjältar.

Film som något sammanhållet med skönlitteratur återkommer i det centrala innehållet för kursen svenska 2.

Svenska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker. Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk. Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen.

I denna punkt, som återges i sin helhet, beskrivs hur undervisningen ska behandla skönlitterära verk som *inkluderar* film, teater och andra medier. Skönlitteratur utgör utifrån detta ett slags paraplybegrepp som inordnar film, teater och andra medier som delmängder. Förvisso kan inte skönlitteratur begränsas till tryckt typografisk text då en sådan definition skulle utesluta mycket av den muntligt traderade litteraturen, såsom dramatik och poetry slam. Detta inkluderande förhållande kan jämföras med "det vidgade textbegreppet" där många olika medier och företeelser kan betraktas som text. Samtidigt är det kontroversiellt att hävda att film och "andra medier" ska inkluderas under skönlitteraturens domän genom att likställa fiktion i olika former med skönlitteratur. Om detta är fallet blir begreppet skönlitteratur än mer svagt klassificerat.

Film nämns däremot inte alls i de dokument som beskriver kursen svenska 3. Där skrivs istället litteraturvetenskapen fram tydligt:

Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg.

Inte heller i något av kunskapskraven² i de olika kurserna nämns vare sig film, teater eller andra medier. En öppning finns emellertid i kommentarmaterialet för svenskämnet. Där står att "kunskapskraven för kursen svenska 3 behöver, som alla kunskapskrav, läsas tillsammans med syfte och centralt innehåll", och

² Det vill säga de kriterier i rådande läroplan för olika betygssteg som ligger till grund för lärarnas betygsättning.

i detta syfte, som är gemensamt för alla kurser i svenska på gymnasiet, nämns som bekant ”film och andra medier”. Genom interna hänvisningar som fungerar som en slags tolkningsnyckel framträder även här bilden av skönlitteratur som inrymmer film.

Denna korta utläggning har syftat till att påvisa den oklara ställning som film har i svenskämnet. I vissa skrivningar behandlas den som om den har samma funktioner som skönlitteratur. Den ska fylla samma syften; något man kan lära sig *av* (exempelvis från andra människors livsvillkor) och något man kan lära sig *om* (exempelvis berättarteknik). Dessutom framkommer skrivningar där film underordnas och blir en del av litteraturstudiet – film blir här ett slags skönlitteratur. I andra skrivningar hålls den isär som något separat från skönlitteratur.

För lärare som ska undervisa i dessa kurser föreligger utmaningen att tolka och förstå styrdokumentet och implementera dem i konkret undervisning. Utifrån den problematik som redogjordes för ovan kan två tänkta förhållningssätt eller möjligheter för undervisningen skrivas fram. I det ena fallet förespråkas tydlighet och åtskillnad mellan olika medier, medan det andra fallet istället bejakar att medier sällan har skarpa gränser och att de tenderar att flätas samman.

I det första fallet kan tydlighet och mediespecifika aspekter lyftas fram. Film antas vara ett medium och en konstform i sin egen rätt, och den studeras inom den egna disciplinen filmvetenskap. Film som medium har en historia vars startpunkt brukar sammanfalla med bröderna Lumières visning av filmer i Paris år 1895 (Cook, 2016, s. 13). Vidare finns periodindelningar, etablerade genrer och en uppsjö analytiska och teoretiska perspektiv. Med tanke på svenskämnets stoffträngsel som nämndes ovan är det en krävande utmaning att få med en liten del av denna kunskapsmängd. Samtidigt höjs emellanåt röster från aktörer som Svenska Filminstitutet (SFI) som efterfrågar mer av filmkunnighet och filmpedagogik i både utbildning och forskning (Janson & Agnér, 2017; Wik, 2018). Ett återkommande argument som anförs för detta bygger på en förståelse av vårt samtida medielandskap som i allt högre grad använder sig av bilder och rörliga bilder. Utan förståelse av och kunskaper om denna form av kommunikation riskerar grupper att hamna i ”audiovisuell analfabetism”,

för att låna ett uttryck som används i en pamflett utgiven av Svenska filminstitutet (Wik, 2018).³

Det andra fallet och förhållningssättet bygger istället på inkludering av olika mediala uttryck inom svenskämnets gränser. Skönlitteraturen hör till det ämnesinnehåll som i svenskämnet, med Bernsteins distinktion, kan betraktas som det heliga (Elmfeldt, 2014) medan film (och andra medier) hör till det profana. Enligt denna logik är det heliga nära kärnan i ämnet, medan det profana befinner sig i cirkelns utkanter. Om skönlitteraturen däremot ges en vid definition som i hög grad överlappar det som betraktas som fiktion och berättande, kan fler uttryck hamna nära kärnan och bli relevanta. Litteraturstudiet kan utvidgas genom intermedialitet för att se hur medier blandas och refererar till varandra (Bruhn, 2016). Vidare kan skönlitteraturen, bilderna, målningarna, filmerna, radioprogrammen, poddarna och musiken studeras utifrån ett socialemiotiskt eller ett multimodalt perspektiv (Kress & Van Leeuwen, 2001; van Leeuwen, 2005). Med hjälp av olika teoretiska och analytiska perspektiv kan skönlitteratur, film och andra medier studeras inom samma skolämne. Men även detta förhållningssätt utgör en utmaning och en utvidgning för svenskämnets verksamhet som inte kan tas för given. Att studera exempelvis reklam, arkitektur och webbdesign är alla relevanta och faktiska studieobjekt för semiotiken, men var dras gränsen för vad som är relevant i svenskämnets undervisning?

Ovanstående redogörelse har visat förekomst och betydelse i styrdokumentens skrivningar om skönlitteratur och film och några tänkta förhållningssätt som kan formuleras ur dessa. Denna visar att det finns en oklarhet gällande vad film är och hur den förhåller sig till skönlitteraturen. Denna oklarhet kan tyckas anmärkningsvärd med tanke på film- och tv-mediets långa historia och dess etablerade plats i svenskämnets styrdokument. Att det förhåller sig på detta sätt i styrdokumentet är ett av argumenten som motiverar föreliggande studie. Styrdokumentet reglerar och sätter sin prägel på undervisningen. Huruvida denna oklarhet har en motsvarighet i den faktiska undervis-

³ Detta argument framförs även av David Cook i förordet till standardverket i filmhistoria *A History of Narrative Film*: "Most of us, in fact, have extremely vague notions about how moving images are formed, and how they are structured to create the multitude of messages sent out to us by the audiovisual media on almost continuous basis. If we made an analogy with verbal language, we would be forced to consider ourselves barely literate—able to assimilate the language form without fully comprehending it."

ningen kommer att beröras i avsnittet om tidigare forskning längre fram. Studien kan också motiveras genom att undersöka de utmaningar som följer med den sociala och mediala kontext som råder, vilka fördjupas i nedanstående avsnitt.

Film och skönlitteratur i en föränderlig medieekologi

Enligt det bildspråk som används inom den medieekologiska idétraditionen (Strate, 2004) kan medier beskrivas som miljöer där alla ting står i ett ömsesidigt förhållande till något annat i en komplex ekologi (Hayles, 2002, s. 5). Medierna kan också förstås som arter i en ekologi och där deras förhållanden kan beskrivas på liknande sätt och med liknande terminologi (invasiva arter, symbios, rubbad jämvikt) som gäller inom biologin (Gould, 2007; Zhao & Frank, 2003).

Film och skönlitteratur kan utifrån ett sådant perspektiv förstås som arter som utvecklas, samspelar och konkurrerar i en given miljö, där den resurs som det främst konkurreras om är människors uppmärksamhet eller mediekonsumtion under en vanlig dag som medieundersökningarna benämner det. Film och skönlitteratur som två arter kan heller inte beskrivas utan att hänsyn tas till den ekologi de ingår i, såsom det omgivande samhället, mediehistorien och de teknologiska förändringarna. Mest aktuella för denna avhandling är måhända de förändringar som har skett sedan millennieskiftet. Den fysiska miljön har förändrats för många genom att internet finns tillgängligt på många platser. Genomslaget för smarta telefoner under 2010-talet är *en* bidragande faktor till att medierna i hög grad har blivit miljöer vi rör oss och lever i, snarare än något vi interagerar *med* (Deuze, 2012). För uttryck som film och skönlitteratur har dessa förändringar varit påtagliga genom att verkens tillgänglighet har ökat. Såväl äldre som dagsaktuella filmer finns tillgängliga genom statliga databaser, bibliotek och kommersiella aktörer som erbjuder strömmande video. För skönlitteraturens del finns kommersiella såväl som institutionsbundna lösningar (exempelvis webbplatsen *Litteraturbanken*) för att ta del av äldre och nyare skönlitteratur som e-bok eller ljudbok. Detta har medfört att behovet minskat för specifika byggnader för böcker, videouthyrningsbutiker eller biografier. Den tyske mediefilosofen Friedrich Kittler tycks ha fått rätt i sin förutsägelse att människor kopplas upp mot en informationskanal som rymmer alla medier (Kittler, 2003).

Dessa förändringar i medieekologin påverkar gymnasieskolan och undervisningen i stort och i synnerhet svenskämnets undervisning om film och skönlitteratur. Ett tydligt exempel är att i stort sett varje undervisningssal eller klassrum och snart varje elev utrustats med datorer med internetuppkoppling, projektorer och skärmar, samtidigt som allt fler kanaler och tjänster för strömmande media tillkommit. I och med detta uppstår nya möjligheter, utmaningar och dilemman för undervisningen.

De medieekologiska förändringarna går också att avläsa genom att studera hur medier används och konsumeras av befolkningen och, vilket är av större relevans för denna studie, av barn- och ungdomar som går i grundskola och gymnasium. Undersökningar om medievanor ger en ytterligare dimension till diskussionen då det visar sig att läsningen är på väg nedåt, särskilt bland barn och ungdomar. En bild av de stora dragen gällande läsning och mediekonsumtion i Sverige under de senaste decennierna ges i Lars Höglunds bidrag i forskningsantologin som följde med litteraturutredningen *Läsarnas marknad, marknadens läsare* (SOU 2012:10). Där konstateras att läsning av skönlitteratur uppvisar stabilitet under perioden år 1996–2010, samtidigt som en liten minskning finns gällande hur ofta och hur lång tid som människor uppger att de läser. Framför allt minskar de yngre grupperna sin läsning av skönlitteratur (Höglund, 2012, s. 79).⁴

Att läsningen minskar bland de unga (åldersgruppen 9–18 år) är också ett resultat som redovisas i den återkommande undersökningen *Ungar & medier* (2019) som utförs av Statens medieråd. Sedan de första jämförbara mätningarna år 2012 har resultaten visat på en minskning av det dagliga läsandet, och att denna minskning är större ju äldre barnen blir (s. 7). Dessutom visar undersökningen ett minskat film- och tv-tittande, men från andra nivåer än de som gäller för läsning av böcker och tidningar: 11 % av ungdomarna i gymnasieålder (17–19) läser böcker eller tidningar varje dag, medan 37 % ser på film- och tv-program varje dag. Genom att undersöka hela mediekonsumtionen i återkommande undersökningar ges en överblick över den medieekologi som barn och ungdomar lever i. Utifrån denna framkommer att ungdomar ägnar en stor del av fritiden framför skärmar, där innehållet, exempelvis böcker, filmer, tv-pro-

⁴ Höglunds artikel bygger på data från flera större statistiska undersökningar såsom Nordicom's mediebarometer, den nationella SOM-undersökningen, Svenska förläggareföreningens branschstatistik och statistik från SCB.

gram och sociala medier, i hög grad konvergerar i den egna mobilen. Utvecklingens hastighet gör att kategorier och definitioner snabbt blir inaktuella, gårdagens högkonsumenter av internet och mobiltelefon är dagens normalkonsumenter (s. 8). Vidare uppger en majoritet av ungdomarna (9–18 år) att de emellanåt upplever problem som hör samman med den egna mediekonsumtionen, då den tar tid från andra sysslor som borde utföras (s. 68). Datorspel eller sociala medier kan exempelvis ta tid som behövs till att läsa läxor. På detta sätt ges en initierad bild av vilken verklighet som eleverna i denna avhandling kan förväntas leva i.

Ungar & medier specificerar inte skönlitteratur och fiktion i de kategorier som handlar om att läsa böcker och tidningar eller att se på film eller tv-program. Detta görs emellertid av Stefan Lundström och Anette Svensson i en undersökning av gymnasieungdomars fiktionsanvändning (Lundström & Svensson, 2017). Deras fiktionsbegrepp är brett och inbegriper allt ifrån att läsa böcker till att se på film och spela datorspel. Sammanlagt beräknas ungdomars fiktionsanvändning på fritiden till 20 timmar per vecka (s. 37). Merparten av dessa timmar spenderas framför skärmar genom att ta del av film, datorspel och tv-serier. Exempelvis ägnas 373 minuter varje vecka åt att se på film, medan 53 minuter ägnas åt läsning av skönlitteratur (s. 39). När det gäller läsningen av skönlitteratur visar sig dessutom kvinnor läsa mer än män, vilket ofta bekräftas i undersökningar (se exempelvis Höglund, 2012), samt att skönlitteratur utmärker sig som den ”medieringstyp” som de flesta läser väldigt lite, medan ett fåtal elever läser i väldigt stor omfattning.

I de undersökningar som refererats ovan handlar det om mönster som är representativa för den svenska befolkningen, för barn- och ungdomar eller gymnasieelever. Vidare handlar det ofta om fritidens mönster och mer sällan om skolans, men däremot har fritidens mönster relevans för den förståelse som elever tar med sig in i svenskämnets undervisning.

Utifrån ett medieekologiskt perspektiv går det att se hur skönlitteratur och film som arter i ett ekosystem ständigt omformas till olika format och miljöer och vidare kommer att användas på olika sätt av sina brukare. Givet de mönster som ovanstående undersökningar slagit fast går det att påminna om det mediala skifte som inträffat där skriften förlorat sin dominerande position till förmån för bilden och skärmen. Detta omnämns på olika sätt i den teoretiska litteraturen: Walter Ong talar om en andra muntlighet som uppträder i och

med de elektroniska medierna (Ong, 1982), medan Bo G Jansson benämner perioden från 1960-talets början fram till våra dagar som ”den postmoderna skärnkulturen” där televisionen, videofilmen och datorskärmen varit av stor betydelse (Jansson, 2016, s. 16). Jansson konstaterar att även om det trycks fler böcker och romaner än någonsin tidigare, har boken och romanen förlorat sin kulturellt dominerande roll och status. Konklusionen blir således: ”Den normalbildade allmänheten är idag i högre grad bekant med sin tids TV-serier än med sin tids romanutgivning.” (s. 16).

För svensklärare som arbetar för att främja läsförmåga och läsintresse kan denna samhällsutveckling och medieekologi utgöra en utmaning. Svenskämnet i grundskola och gymnasieskola har traditionellt främjat läsning av skönlitteratur och inte sällan har detta skett inom ramarna för en etablerad kanon (Brink, 1992; Martinsson, 1989). På detta sätt har svenskämnet utgjort en egen ekologi, ett system där olika genrer, författare och läsarter existerat och erkänts. Skolan och svenskämnet är däremot inte isolerade platser avskärmade från omvärldens inflytande och förändringar.

En konklusion av allt detta är att svenskämnets litteraturundervisning tycks vara utsatt för tryck. Det väcker frågor om vad som händer med litteraturläsningen i svenskämnet när färre elever har läsvana från sin fritid och när erfarenheter om fiktion främst kommer från andra medier. Vad har forskningen att säga om hur svenskämnet behandlar film och andra medier än skönlitteratur?

Forskning om film och skönlitteratur i svenskämnet

I detta avsnitt redogörs för det forskningsläge som rör meningsskapande om film och skönlitteratur i svenskämnet. Inledningsvis behandlar avsnittet forskning om film, för att därefter redogöra för den bredare forskning som finns i relation till läsning och skönlitteratur, vilken genomförts på ett liknande sätt som i denna avhandling.

Forskning om film i skolan kan överlag beskrivas som begränsad, vilket även är den bild som framträder i andra forskningsöversikter (Halkawt, 2016). Några av studierna som refereras nedan har en tydlig svenskämnesdidaktisk hemvist, medan andra behandlar film i en vidare utbildningsvetenskaplig kontext genom att undersöka filmens användning och potential i undervisningen. Ett exempel på det senare är det forskningsprojekt om skolbio som Anne-Li

Lindgren, Anna Sparrman och Katarina Eriksson Barajas bedrivit om hur film används i olika pedagogiska kontexter (Eriksson, 2003). Film kan användas för att diskutera olika sociala frågor, som exempelvis genus (Eriksson Barajas, 2010) och välfärd (Eriksson Barajas, Lindgren, & Sparrman, 2005), och därutöver framkommer att elever i samtal är förmögna att diskutera *hur* film representerar olika företeelser (Lindgren et al., 2012).

Svenskämnets och modersmålets behandling av film

Inom svenskämnesdidaktisk forskning är ansatserna att behandla film varierande. Vissa bidrag är empiriska studier, medan andra består av argumentationer, problematiseringar eller bidrag till ytterligare teoretisk och begreppslig förståelse till följd av en förändrad medial situation. Exempelvis finns bidrag som resonerar om den mediepanik som uppstår vid mediala skiften (Elmfeldt & Erixon, 2005; Martinsson, 2015; Thavenius, 1992). Magnus Persson diskuterar läsning och bokens hegemoni utförligt i *Den goda boken* (2012) medan Persson och Elmfeldt diskuterar nya sätt att läsa och förstå läsningen som sådan (Elmfeldt & Persson, 2010). Däremot säger dessa bidrag väldigt lite om hur film faktiskt används i svenskämnets litteraturundervisning. För att hitta det forskningsläge som är relevant för denna avhandlings vidkommande måste blicken främst riktas mot de empiriska bidrag som getts.

Ett tidigt bidrag till forskning om filmens användning i svenskämnet är Olle Holmbergs *Videovåld och undervisning* (1988). Holmberg studerade inom ramen för sin egen undervisning receptionen av våldsamma videofilmer i en gymnasieklass med enbart pojkar som läste elektrikerlinjen. Flera filmer sågs under projektet. Externa forskare kallades in för att föreläsa om riskerna med videovåld. Många timmars samtal och diskussioner fördes med eleverna och dessa samtal spann över en mångfald av ämnen, bland annat behandlades det motstånd som eleverna visade mot en skola och vuxenvärld som oroade sig över videovåldet. Dessa resultat ska också förstås mot bakgrund av den debatt som fördes på 1980-talet om populärkultur och videovåld. (Det mest kända exemplet är tv-programmet Studio-S som 1980 sände ett program med rubriken "Vem behöver video?" – detta program visades också för eleverna i Holmbergs studie.) Utöver Holmbergs studie publicerades samma år även en utredning om videovåld (1988, s. 28) där forskningsläge och förslag på åtgärder lades fram.

Ungdomars produktion av film för pedagogiska ändamål och den potential som kan föreligga där är något som återkommer i flera svenska studier. Ett exempel är Fredrik Lindstrands avhandling *Att göra skillnad – Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film* (2006). I studien får tonåringar i grupper producera filmer tillsammans. Dessa filmer utgör avhandlingens empiri tillsammans med det videomaterial som dokumenterar själva processen där eleverna skapar film. På detta sätt kan Lindstrand beskriva en estetisk lärprocess (s. 229) där olika former av lärande ingår: eleverna lär sig genom att gestalta; de lär sig om det innehåll som representeras och de lär sig om filmmediet och dess estetik. Eleverna uppvisar kunskaper och kännedom om filmskapande och genrer, men kan också använda dem för att uttrycka något nytt.

Den potential som finns i skapandet av film beskrivs i Maria Söderlings licentiatuppsats *Att sätta erfarenheter i rörelse – En undersökning av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning* (2011). Som titeln avslöjar visas hur undervisningen kan ta tillvara de förkunskaper som elever tar med sig från fritiden till skolan. Studien bedrevs inom ramen för Söderlings egen undervisning under ett läsår och utmynnade i ett muntligt material bestående av gruppsamtal och intervjuer och ett skriftligt material bestående av enkäter och skrivuppgifter, vilka eleverna genomförde i samband med uppgifter de tilldelades när de arbetade med film.

Söderling utgår från Kathleen McCormicks repertoarbegrepp som ofta använts inom litteraturdidaktisk forskning, men överför detta till filmmediet genom att tala om filmiska repertoarer. På samma sätt som det finns allmänna och litterära repertoarer för skriftliga litterära texter, finns det allmänna och filmiska repertoarer som kan ”matcha”, skapa spänning eller kollidera med läsaren (s. 27f). Att se film eller att vara filmåskådare benämns att ”läsa film” i studien, för att betona mottagarens aktiva del i meningsskapandet (s. 19). Vidare visas hur ”eget filmskapande kan vara en väg att erövra ett medvetet förhållningssätt till hur filmer berättas” (s. 132). Studien är ett angeläget bidrag genom att den studerar film och dess användning inom svenskämnets ramar. Även om produktion av film har pedagogisk potential för svenskämnet, som är värd att undersökas ytterligare empiriskt, har denna avhandling ett annat fokus.

I andra studier tas ett brett grepp på svenskämnet eller modersmålet (för att benämna motsvarande fokus i nordiska och internationella sammanhang), som ger viss kunskap om hur film används i undervisningen, även om detta inte är i fokus. Som Degerman noterar är det svårt att undersöka litteraturundervisning från millennieskiftet och framåt utan att ”förhålla sig till de så kallade nya medierna” (Degerman, 2012, s. 154). Däremot finner han få exempel på studier som i huvudsak undersöker multimodal litteraturundervisning (undantaget Nikolaj Elf, 2009). Det breda greppet kännetecknar Sylvi Pennes *Litteratur og film i klasserommet* (2010). I monografin som bygger på egna och andras utförda studier diskuteras med tydlig hänvisning till Robert Scholes *The rise and fall of English* (1998) var modersmålsämnets uppgifter finns. I empiriska utdrag visas hur skönlitteratur och film är naturliga delar i elevernas tolkande samtal. Eleverna uppges ha varierande kompetens när det gäller att förstå tv- och filmmediet (s. 158) och att de saknar metaspråk (s.161) för att tala om sina erfarenheter av skönlitteratur och film. Pennes arbete ger flera förslag på hur analys av filmer och berättelser kan ske, men undersöker inte systematiskt hur filmmediet behandlas av eleverna.

Filmens bruk i litteraturundervisningen framkommer tydligare och mer utförligt i Christina Olin-Schellers avhandling *Mellan Dante och Big Brother – En studie om gymnasieelevers textvärldar* (2006). Film och dess användning undersöks i det avsnitt som handlar om det vidgade textbegreppet och hur det tar sig uttryck i undervisningen. Där beskrivs och analyseras filmens roll i svenskämnet, dess historik och hur den används i de klasser som observeras. Olin-Scheller noterar initialt hur stämningen förändras när film ska visas i klassrummen:

Vid dessa observationer lade jag ofta märke till en förändrad stämning i klassrummet när det var dags för filmvisning. Eleverna blev förvåntansfulla och avslappnade. Ibland möblerade de om i klassrummet för att kunna sitta eller halvligga lite mer bekvämt. Ofta ville några gå och inhandla sötsaker och läskedrycker innan filmen började. Vid något tillfälle använde också en av lärarna filmen som morot, där eleverna lovades en filmvisning om de utförde sina uppgifter på ett tillfredsställande sätt. (s. 112)

Film har en annan status än skönlitteratur och den är behäftad med föreställningen att den är lättare att ta till sig och något som inte bjuder motstånd för eleverna. Exempel på detta ges från lärarna i studien som säger att ”[f]ilm går

hem, till skillnad från böcker” (s. 108). Detta problematiseras däremot av Olin-Scheller när undervisningen och dess utfall undersöks. Enligt Olin-Scheller finns tre förhållningssätt som präglar hur film används i undervisningen.

Det första, film som illustration, handlar om hur film används för att illustrera en litterär epok eller ett skönlitterärt verk. Film i sig analyseras eller bearbetas inte, istället betraktas den som en ”förenklad och snabbare väg in i berättelsen” (s. 113). Detta är det vanligaste förhållningssättet. Det andra förhållningssättet, film som utfyllnad, innebär att film används som ett kompletterande eller förstärkande inslag i ett tema för undervisningen, exempelvis som en avslutande programpunkt i ett tema om mänskliga rättigheter. Inte heller här bearbetas eller analyseras film i sig. Det tredje förhållningssättet, film som jämförelse, beskriver hur film jämförs med en eller flera böcker som utgjort förlaga för film och hur elevernas bearbetning av film begränsar sig till att identifiera de inslag de känner igen från boken.

Gemensamt för dessa förhållningssätt är att ”filmen i samtliga fall fungerar som åskådliggörande, stöd eller komplement till skönlitteratur och inte som en autonom konstnärlig produkt” (s. 113). Film används alltså som ett verktyg för något annat, men sällan som något intressant i sig. Vidare visar Olin-Scheller hur dessa förhållningssätt ibland slår fel. Lärarens intention med användningen av film fungerar inte alltid som tänkt. Exempelvis vill läraren ge en bild av medeltiden genom filmen *Rosens namn* (1986), men eleverna blir istället förvirrade av filmens deckarintrig (s. 120). Såväl film som skönlitteratur är föremål för kollisioner mellan elevernas och lärarnas textvärldar. Eftersom film ges mindre utrymme under lektionerna och i mindre grad bearbetas efter visning, skickar det signaler till eleverna att ”’böcker ger kunskap och bildning’, medan ’film är underhållning’” (s. 141).

Olin-Schellers resultat är ett av få bidrag som ingående undersöker film och analyserar filmens roll i svenskämnetns undervisning. Dessa resultat utgör emellertid en del av en avhandling med ett bredare syfte, där såväl skönlitteratur som film, tv-serier och dokusåpor behandlas. Även om den fiktivt berättande filmen får en utförligare behandling än vad tidigare varit fallet i forskning om svenskämnet, är det inte den fiktivt berättande filmen som är studiens huvudfokus.

Relevanta resultat om filmens användning i svenskämnet förekommer även i Lotta Bergmans avhandling *Gymnasieskolans svenskämnen – En stu-*

die av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser (2007). Ett av kapitlen i avhandlingen ägnas åt det vidgade textbegreppet, där film är det medium som främst förekommer som konkret exempel (s. 325). Skönlitteraturen har en privilegierad ställning i svenskämnet, men på andra plats finns filmen. Hur används då filmen? Den används enligt Bergman oftast som innehåll för att träna någon annan färdighet, såsom skrivande. Eleverna tar del av filmatiseringar av Shakespeare, men arbetet därefter fokuserar på skrivandet som sådant (s. 143). Eleverna kan i sina bokrecensioner jämföra och relatera det lästa med någon film de sett (s. 112). Vidare förekommer stora skillnader mellan olika gymnasieprogram, där det naturvetenskapliga programmet inte tar del av film över huvud taget medan det estetiska programmet i hög grad arbetar med film. Bergmans resultat gällande filmen i svenskämnet bekräftar i hög grad Olin-Schellers (2006) resultat genom att film används som jämförelse, komplement och illustration till skönlitteraturen (s. 300). Det finns således viktiga resultat gällande hur film används i undervisningen, men däremot undersöks inte vad eleverna gör i sina texter eller samtal om film och skönlitteratur. Vidare har en längre tid gått sedan dessa studier genomfördes. Medielandskapet, läroplanen och sannolikt även praxis i undervisningen har under dessa år genomgått förändringar, vilket är viktigt att ha i åtanke.

Som denna genomgång visar finns det ett antal studier som ger en bild av hur film används inom svenskämnets eller modersmålets domäner. Till dessa kan läggas ytterligare några studier som diskuterar eller nämner film i relation till undervisningens olika delar såsom eleverna, lärarna eller ämnet (Askund, 2008; Elf, 2009; Nordberg, 2017; Rejman, 2013; Årheim, 2005, 2011) men i vilka filmens roll är mer eller mindre perifer. Vad som däremot saknas är studier som systematiskt studerar hur elever tolkar, förstår, skriver om eller skapar mening utifrån film i relation till svenskämnets undervisning.

Forskning om läsning av skönlitteratur

Forskning om läsning av skönlitteratur i svenskämnet är däremot ett väl utforskat område där studierna ofta utgår ifrån elevtexter som behandlar läsning av skönlitteratur på något sätt. Tidiga studier av I. A. Richards (1929) och Alan Purves (Purves & Rippere, 1968) och i Sverige Gunnar Hansson (1959) brukar anges som rötterna till senare dagars empiriska studier av hur läsare i en utbildningskontext skapar mening om skönlitteratur. Dessa studier, oftast be-

nämnda som receptionsforskning, har inte sällan utmynnat i typologier, kategorier eller kompetensmodeller för att beskriva hur den litterära receptionen, det vill säga meningsskapandet, ser ut och går till.

En sådan studie är det forskningsprojekt som Örjan Torell, Stig Bäckman, Olga Gontjarova och Monica von Bonsdorff genomförde där svenska, ryska och finska studenters litterära kompetens undersöks (Torell, von Bonsdorff, Bäckman, & Gontjarova, 2002). I undersökningen utgår de från en tredelad modell av litterär kompetens:

1) *Den konstitutionella kompetensen* som utgörs av en medfödd mänsklig förmåga att förstå fiktion (s. 82).

2) *Literary transfer-kompetensen* som handlar om att anknyta det lästa till egna erfarenheter och den upplevda verkligheten (s. 86).

3) *Performanskompetensen* som är den inlärd ”förmågan att analysera och uttala sig om litterära texter” (s. 83).

Med denna modell som utgångspunkt beläggs skillnader mellan svenska, ryska och finska studenter. De svenska studenterna uppvisar i mindre grad performanskompetens, men ägnar sig desto mer åt literary transfer. De ryska studenterna är däremot mer benägna till litteraturvetenskaplig analys, vilket leder till att de i högre utsträckning visar upp performanskompetens (s. 99). Ett problem som identifieras är om balansförhållandet mellan de tre kompetenserna rubbas, vilket riskerar att leda till att någon av dem blockerar en annan. Exempelvis ser författarna hur literary transfer blockerar performanskompetensen när de egna erfarenheterna står i vägen för att tillämpa ett analytiskt perspektiv.

En liknande studie som behandlar svenska studenters meningsskapande om skönlitteratur är Staffan Thorsons uppsats ”Att följa den röda tråden’ – om studenters interaktion med prosafiktion.” (2009). Blivande svensklärare och litteraturvetarstudenters reception av noveller undersöks utifrån studenternas skriftliga presentationer. Resultaten bekräftar i viss mån Torell et al. genom att studenterna i liten mån uppvisar analytiska färdigheter eller tillämpar begrepp, medan mer personliga perspektiv och erfarenheter ges utrymme. Här är inte huvudsyftet komparation, men en viss skillnad urskiljs mellan grundstudenter i litteraturvetenskap och blivande svensklärare, där de förstnämnda i högre grad lyckas distansera sig till den litterära texten och använda analytiska begrepp. Sett till ovanstående studiers design och det resultat de visar är

de intressanta och relevanta i föreliggande avhandling, med reservationen att det är studenter som undersöks och inte elever i grundskola eller gymnasium.

Gymnasieelevers meningsskapande undersöks däremot i Maritha Johanssons avhandling *Läsa, förstå, analysera – En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* (2015). Studien är en nationell komparation där ett stort antal (223 st.) franska och svenska elevtexter undersöks. Elevtexterna har tillkommit efter att eleverna läst en novell och skrivit utifrån en öppet hållen instruktion. Elevtexterna som analyseras delas in i tre domäner: den litterära domänen där eleverna upprättar distans och en metarelation till den litterära texten; den innehållsrelaterade domänen där eleverna skriver om innehåll, intrig och känslor i förhållande till det lästa; och den utomtextuella domänen där eleverna skriver om egna erfarenheter och omvärldsfenomen som befinner sig utanför den litterära texten (s. 94). Utifrån en analys av dessa domäner framträder skillnader mellan den franska och den svenska kontexten. Franska elever tenderar att skriva utifrån den litterära domänen (63 % av texterna), medan bara 23 % av de svenska elevtexterna placeras i denna domän. Utmärkande för de svenska elevtexterna är att dessa i betydligt högre grad sorterar under den innehållsrelaterade domänen än de franska elevtexterna (56 % mot 28 %). Även den utomtextuella domänen är betydligt mer frekvent i den svenska kontexten (20 % av de svenska texterna mot 5 % av de franska). Den bild som framträder av svenska elevers läsning och meningsskapande i en utbildningskontext är att de i sina texter i hög grad knyter an till sina egna upplevelser och erfarenheter (s. 121f).

Flera av dessa ovanstående studier utgör komparationer, medan Thorson behandlar inhemska förhållanden vad gäller den skönlitterära läsningen. När det gäller läsning och meningsskapande bland högstadieungdomar i Sverige finns bidrag från Helen Asklund (2008) och Michael Tengberg (2011). Asklund studerar ungdomars läsning och lässtrategier utifrån ett genusperspektiv, och finner i linje med tidigare refererade studier att eleverna har svårt att analysera litterära texter och därför lätt hamnar i erfarenhetsbaserade läsningar (s. 317).

Michael Tengberg visar i sin avhandling *Samtalets möjligheter – om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (2011) hur elever ägnar sig åt olika sorters läsarter i litteratursamtal om noveller. Läsarter betecknar hos Tengberg olika sätt att läsa vilka ”möjliggör och begränsar själva urskiljandet av texten” (s. 193). Utöver den didaktiska läsart som lärarna i studien ger prov

på i valet av novell, redovisas sex läsarter bland eleverna: den handlingsorienterade läsarten är den mest förekommande där intrig och karaktärer behandlas; den betydelseorienterade läsarten där läsaren söker sig bortom den bokstavliga betydelsen; den värderingsorienterade läsarten där läsaren recenserar eller värderar texten moraliskt; den subjektsoorienterade läsarten där det läsande jaget relaterar till texten; den intentionsorienterade läsarten som söker efter författarens avsikt med texten; och den metakognitiva läsarten som fokuserar den egna läsningen och de tankar som den kan ge upphov till. Tengberg finner att den förstnämnda och frekventa handlingsorienterade läsarten är den som "betraktas som den bas på vilken de övriga förhållningssätten i någon mening vilar" (s. 231) vilket också stämmer överens med Johanssons resultat där svenska gymnasieelever i hög grad skriver om novellens innehåll (2015: 94).

Beträffande läsning av skönlitteratur och det meningsskapande som sker utifrån den i en utbildningskontext, finns det sammanfattningsvis mycket forskning att ta del av som är av relevans för denna avhandling. Dessa utgår från olika perspektiv, kategorier och modeller. Därutöver finns åtskilliga synteser och teoretiska modeller med empirisk förankring som ger förslag på hur läsningen kan fångas in (Martinsson, 2018; Thomson, 1987; Wilhelm, 2016). Av relevans för fortsättningen är bilden av svenska ungdomars läsning där elevernas meningsskapande främst präglas av ett intresse för intrigen och personligt hållna läsarter, samtidigt som flera studier vittnar om svårigheter att läsa kritiskt och analytiskt.

I den här avhandlingen undersöks ett antal grupper på en och samma skola, som fått delta i olika mediala förutsättningar, där eleverna får skriva utifrån en enkel instruktion om en novell och/eller en film som de tagit del av. På detta sätt finns ett metodiskt släktskap med de studier som refererats ovan, men till detta läggs också filmmediet som ett varierande element. Därför är resultaten som denna avhandling presenterar relevanta att jämföra i relation till tidigare studier, samtidigt som medieperspektivet bidrar med en ny ansats.

Som denna bakgrund visat finns det anledning att vidare undersöka vad elever gör och hur de skapar mening när de tittar på en film och läser skönlitteratur inom svenskämnet. Eleverna ägnar mycket av sin fritid åt film, i styrdokumentet framgår att film ska ingå i svenskundervisningen, och empiriska studier visar att film används, om än på olika sätt. Vad gäller skönlitteratur,

läsning och det meningsskapande som pågår finns ett relativt gott kunskapsläge. Däremot saknas tidigare forskning som på ett systematiskt sätt undersöker vad det innebär för meningsskapandet när elever ser på film eller när de tar del av flera medier, såsom skönlitteratur och film. Eftersom både styrdokument och tidigare forskning på området antyder att skönlitteratur och adaptationer till filmmediet kan användas i undervisningen, som jämförelse, illustration eller för andra syften, är det vidare intressant att undersöka gymnasieelevers meningsskapande när både film och skönlitteratur används vid ett och samma tillfälle och i olika ordningsföljd.

Syfte och frågeställningar

Mot bakgrund av denna genomgång kan ett mer precist syfte formuleras: Det övergripande syftet med avhandlingen är att bidra med detaljerad kunskap om gymnasieelevers meningsskapande utifrån fiktion från olika medier, i detta fall skönlitteratur i form av en tryckt novell och en novellfilm som är en adaptation av novellen. För att få mer kunskap om och förståelse för hur gymnasieungdomar skapar mening om skönlitteratur och film och vilka didaktiska konsekvenser detta får, kommer detta meningsskapande att jämföras mellan grupper som läst novellen och de som sett filmen, men även jämföras med de grupper där både novellen och filmen används vid ett och samma tillfälle. På detta sätt möjliggörs att besvara följande frågeställningar:

1. Vad utmärker gymnasieelevers skriftliga meningsskapande om skönlitteratur och film inom ramen för svenskämnets litteraturundervisning?
2. Finns det några skillnader i elevernas skriftliga meningsskapande som kan knytas till de olika medierna, och om så är fallet, hur tar de sig uttryck och i vilken omfattning förekommer de?
3. Vad utmärker elevernas skriftliga meningsskapande när de fått ta del av både en novell och en adaptation av den vid ett och samma tillfälle?

Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i sju kapitel där denna inledande del visar att filmens roll i svenskämnet är oklar, vilket framkommer i såväl styrdokument som i den

bild som forskningsläget ger. Detta är problematiskt givet att medievänorna förändras hos framför allt unga människor. I det samhälle och medielandskap som råder ökar behovet av att förstå, ta till sig och producera olika slags medieinnehåll. Utifrån denna bakgrund och detta forskningsläge formuleras avhandlingens syfte och frågeställningar.

Det andra kapitlet redogör för teoretiska utgångspunkter och avhandlingens centrala begrepp. Där behandlas litteraturvetenskaplig och filmvetenskaplig receptionsteori för att beskriva det mottagarperspektiv som utvecklats inom olika discipliner. Där beskrivs även den syn på meningsskapande, medier och multimodalitet som präglar avhandlingen. Det tredje kapitlet handlar om metod och material. Studiens design presenteras och diskuteras där, liksom det material som samlats in och vilka deltagarna i studien är. Här redovisas också hur analysen av materialet har fortskridit. I detta kapitel ges kommentarer till och kortfattade analyser av den novell och den film som används i studien.

Sedan följer tre empiriska kapitel som behandlar olika aspekter av detta meningsskapande. Det första, kapitel 4, behandlar övergripande aspekter i materialet genom att beskriva och analysera meningsskapandet som olika slags positioneringar till novellen och filmen. I detta kapitel undersöks och jämförs också elevtexter från grupper som tagit del av två medier med de elever som antingen sett filmen eller läst novellen. Utifrån de mönster och skillnader som beläggs mellan de olika gruppernas meningsskapande, följer de övriga empiriska kapitlen som fördjupade studier och analyser av utvalda aspekter. Det femte kapitlet följer upp och fördjupar resultaten genom att undersöka elevernas behandling av filmens och novellens intrig. Detta görs genom en strukturalistiskt inspirerad analys där novellens och filmens centrala händelser och elevernas förhållande till dessa är i fokus. Det sjätte kapitlet undersöker elevernas inferenser, det vill säga hur de fyller i luckor och skapar modeller över hur filmen och novellen kan förstås. Studiens avslutande kapitel diskuterar avhandlingens viktigaste resultat samt de didaktiska implikationer som kan formuleras från studien.

2. Teoretisk orientering och centrala begrepp

Genom avhandlingens syfte framkommer att intresset är riktat mot det meningsskapande som sker i en utbildningskontext när elever tar del av berättelser som förmedlas genom olika medier. Detta kräver att ett antal begrepp och teorier som har sin förankring och tradition i olika vetenskapliga fält och teoribildningar utvecklas. De teorier och begrepp som diskuteras nedan har en dubbel funktion genom att de dels tjänar som utgångspunkter för studien och redovisar min syn på och förståelse av de processer den sätter igång, dels används som analytiska verktyg i de empiriska kapitlen.

I avsnitten nedan redogörs för begreppet meningsskapande och hur detta relaterar till eleverna som skapar mening utifrån en novell och en film. Därefter följer avsnitt om begreppen medium, modalitet och affordans, samt en redogörelse för filmens särprägel som adaption.

Meningsskapande

Meningsskapande är ett begrepp med rötter i multimodal teoribildning och socialsemiotik (Kress & Van Leeuwen, 2001; van Leeuwen, 2005), vilket används för att beskriva processen där människor i en social och kulturell kontext skapar mening utifrån olika slags uttryck eller *tecken*. Meningsskapande ska således förstås som ett brett begrepp som fångar in ett brett spektrum av aktiviteter hos mottagare av olika slag. Det är vidare ett begrepp som är grundat i semiotiken och därigenom inte är knutet till *ett* givet sätt att kommunicera (Kress, 2010, s. 2), vilket är en förutsättning i en studie där flera medier används. I och med detta framgår även att en väsentlig del av meningsskapande överlappar med *kunskap*: kunskapen bidrar till den meningsskapande processen och denna leder i sin tur till ytterligare lärande och ny kunskap (Magnusson, 2014, s. 46).

Att skapa mening som läsare

Utifrån den distinktion som görs i olika former av kommunikationsforskning, där avsändare, meddelande och mottagare utgör tre utgångspunkter för analys, är det här mottagaren, eleven, som utgör det främsta intresset. Ett annat sätt att kontextualisera eller rama in eleven i denna studie är utifrån den didaktiska triangel, där lärare, elev och ämne ingår (Lindström & Pennlert, 2019). I denna studie är det således mottagaren (eleven), och den didaktiska kontexten hen befinner sig i, som lyfts fram, eftersom det sammanhang som råder spelar stor roll för vilken mening som skapas kring ett uttryck (van Leeuwen, 2005, s. 53). Eleven är därför en speciell sorts läsare, filmåskådare och skribent i denna studie.

Teoretisk litteratur om läsare och mottagare sorterar ofta under receptionsteori (Selden, Widdowson & Brooker, 2005, s. 50) eller läsar-respons-teori ('reader response criticism', Tompkins, 1980). Utifrån dessa teoribildningar finns det många förslag, modeller och beskrivningar av vad som sker i mötet mellan en text eller film och en mottagare. Inom svensk litteraturdidaktisk forskning har två olika teoretiska perspektiv på mötet mellan text och läsare varit framträdande. Det ena har ett interaktionellt perspektiv på läsning, vilket innebär att läsare och text skapar mening i en interaktion där såväl läsaren som textens strukturer tillerkänns betydelse för den mening som kan skapas. Det andra har ett transaktionellt perspektiv, vilket innebär att läsaren får en än större roll genom att läsaren genom läsningen kan sägas skapa det litterära verket (Mehrstam, 2009). Det interaktionella perspektivet associeras ofta med Wolfgang Iser (1978), medan det transaktionella perspektivet ofta förknippas med den i svensk forskning ofta refererade Louise Rosenblatt (2002). Diskussionen renodlas i ett berömt meningsutbyte mellan Iser och Stanley Fish (Fish, 1981; Iser, 1981) om huruvida vissa drag i litterära texter kan beskrivas som bestämda eller helt obestämda och upp till läsaren. Medan Fish framhåller att det inte finns några strukturer som gör det möjligt att åtskilja mellan vad texten och läsaren ger, menar Iser att texten ger vissa strukturer som är bestämda, men att läsaren tillskriver dessa strukturer olika mening. Det kan dock konstateras att oaktat vilket perspektiv eller vilken teoretiker som väljs, är de överens om en signifikant aspekt gällande skönlitteraturen och läsningen: nämligen att en viss grad av obestämdhet i den litterära texten föreligger. Iser benämner detta som obestämdhetsställen eller luckor ('gaps' i den engelska översätt-

ningen) (Iser, 1978, s. 108). Genom att fylla i dessa luckor konstrueras något nytt som har sitt ursprung hos såväl text som läsare. Interaktionen mellan text och läsare resulterar i ett estetiskt objekt som både är ett resultat av textens strukturer och läsarens förväntningar och erfarenheter (s. 112). Detta estetiska objekt är dock inte något givet eller konstant, utan något som förändras löpande under läsningen.

Christina Vischer Bruns redogör i sin bok *Why literature?* (2011) på ett liknande sätt för hur läsning skapar ett övergångsobjekt ('transitional object') som är lokaliserat mellan den inre och den yttre världen (s. 30). I detta rum ('the transitional space') som konstitueras av både läsaren själv och det lästa finns för Vischer Bruns också en av skönlitteraturens viktiga legitimeringar, genom att läsningen erbjuder läsaren möjligheter att utveckla sin identitet och sin relation till en föränderlig omvärld (s. 30).

Andra sätt att tala om liknande fenomen är att som Judith Langer beskriva hur läsaren bygger upp en litterär föreställningsvärld. Langer (2017) beskriver hur läsningen och byggandet av föreställningsvärldar kan ske utifrån fem olika positioner ('stances'). I den första positionen går läsaren in i en föreställningsvärld, medan den andra positionen beskriver hur läsaren är i föreställningsvärlden och rör sig i den. Den tredje positionen innebär att läsaren stiger ur föreställningsvärlden och reflekterar över den, medan den fjärde positionen också innebär ett urstigande där läsaren objektifierar sin upplevelse och kan tala om hur texten är uppbyggd. Den femte positionen innebär att läsaren rör sig ut ur texten och vidare mot andra föreställningsvärldar.

Det avgörande i de metaforer som används här handlar således om att gå in eller att stiga ur, att vara på insidan eller utsidan av den litterära föreställningsvärlden. Detta mönster är återkommande i den läsarorienterade teori-bildningen. Vischer Bruns menar exempelvis att två kategorier är tillräckliga för att beskriva hur läsningen dels har en immersiv sida där läsaren träder in i den litterära världen, dels har en reflektiv sida som kräver att läsaren tar ett steg tillbaka (2011, s. 46).

Förenande för ovanstående perspektiv på läsning är att texter kan läsas på olika sätt, vilket möjliggör olika tolkningar och förklarar varför faktiska läsare kan komma fram till olika slutsatser efter att de läst samma text. Även om alla elever i ett klassrum läser samma text, bidrar var och en med egna erfarenheter och förväntningar, vilket resulterar i estetiska objekt eller övergångsobjekt som

varierar i hög grad. Ett ytterligare sätt att omtala detta är att som Tengberg göra en distinktion mellan texten som artefakt och den urskilda texten (2011, s. 28). När en grupp elever läser en novell resulterar det ofta i en mångfald av läsningar och tolkningar, vilket gör att flera urskilda texter kan framträda medan den artefaktiska texten varit densamma.

Johansson (2015) menar att den litterära texten och dess strukturer spelar roll för den respons som eleverna ger. I den här avhandlingen har jag kommit fram till en liknande konklusion. Med det menar jag, att meningsskapande som studeras i denna avhandling, sker i en interaktion mellan texten, som i detta fall utgörs av Hjalmar Söderbergs novell ”Pälsen”, och läsaren. Denna struktur får dessutom ytterligare betydelse i den här avhandlingen genom att strukturerna inte kan avgränsas till textuella aspekter i novellen utan också inbegriper medierna som sådana, skönlitteraturen och filmen. Det råder således strukturella skillnader på åtminstone två nivåer: berättelsernas strukturer och de strukturer som följer med mediernas olika modaliteter och affordanser. De perspektiv som redovisats i ovanstående avsnitt gäller främst läsning. I det följande ska filmvetenskapliga perspektiv på mottagaren undersökas.

Att skapa mening som filmåskådare

I och med filmens multimodala prägel aktiveras fler av människans sinnen. Film omtalas emellanåt som den sjunde konstformen som lånar och integrerar delar från tidigare konstarter såsom måleri, musik, teater, litteratur och skulptur till en ny sammanhängande enhet (Badiou, 2005, s. 79). Det kan således konstateras att film har andra uttryckssätt till sitt förfogande och därigenom möjligheten att ge en annan sinnesupplevelse än skönlitteraturen, då både syn och hörsel aktiveras. Hur påverkar detta mottagaren och vad har filmteori att säga om mottagaren?

Ett första steg är att bestämma vilken term som är lämplig för att tala om filmens mottagare. I vissa studier benämns mottagaren av film som en läsare. Så görs exempelvis i Söderling (2011) för att poängtera att den som tar del av filmen har en aktiv roll som medskapare av mening. Att ”se film” innefattar dessutom inte hörseln, argumenterar Söderling (s. 19). Detta språkbruk är även internationellt etablerat, genom exempelvis James Monacos *How to read a film* (2000). Genom att betona att film bör ”läsas” impliceras samtidigt att

det är en tolkande färdighet att träna upp och något som måste läras genom att förstå de koder och konventioner som präglar filmmediet (s. 155).

I denna avhandling förbehålls däremot termen läsare för de elever som endast tagit del av novellen, medan filmtittare eller filmåskådare används för de elever som sett filmen. Skälen till detta är främst praktiska för att uppnå tydlighet och inte riskera att blanda ihop läsare av skönlitteratur med läsare av film. Det innebär inte att film som medium kräver mindre av reflektion och aktivitet av mottagaren.

I filmvetenskaplig litteratur förekommer två inriktningar gällande synen på mottagaren, där *publiken* utgör den inriktning som utmärks av dess beroende och relation till massmediernas institutioner (Phillips, 2012, s. 116) och där forskningen uppehåller sig vid sociala kategorier såsom kön, klass, etnicitet eller utbildning (Staiger, 1992, s. 49). Utvecklingen gällande detta fokus har gått från ett stort publikbegrepp till ett mindre, där lokala sammanhang och kontextuella villkor i hög grad anses avgörande för hur film tas emot.

Den andra inriktningen fokuserar mottagaren, 'the spectator' som på svenska enklast översätts med åskådaren. Här finns en motsvarighet till den läsare som teoretiker som Wolfgang Iser, Umberto Eco och Stanley Fish diskuterar, som är en hypotetisk eller implicit åskådare som används för att teoretiskt beskriva vad som pågår när någon ser en film. Filmvetaren Patrick Phillips (2012) beskriver teoriutvecklingen om åskådaren som indelad i två faser, där den första fasen under 1970-talet präglades av strukturalism, psykoanalys och en syn på åskådaren som passiv och utsatt för en stark påverkan från det kraftfulla filmmediet. Denna determinism kom senare att lättas upp genom att tillerkänna åskådare en större grad av frihet och självständighet – en utveckling som stärktes ytterligare genom att semiotiskt inriktade studier kunde visa hur individers tolkningar varierade utifrån olika kontexter och behov (s. 127).

Judith Mayne ger en liknande beskrivning av utvecklingen och tar utgångspunkt i 1970-talets dominerande apparatus-teori, det vill säga hur filmmediet som en maskin sätter åskådaren ('the spectator') i position, särskilt tydligt i den mörka biografialongen, och där utsätts för en stark påverkan för de ideologier som förmedlas genom ljud och bilder (Mayne, 1993, s. 18). Från 1980-talet och framåt återfinns mer empiriskt inriktade perspektiv på åskådaren genom kognitiva och etnografiska metoder och teoribildningar (s. 53f).

Viktig för den kognitivt inriktade filmteorin är David Bordwell och den teori som förs fram i *Narration in the fiction film* (1985). Även om det inte heller här är fråga om en empirisk filmåskådare, öppnar den upp för empiriska undersökningar, medan den tidigare apparatus-teorin avfärdade desamma (Mayne, s. 58). Bordwells teori bryter med tidigare politiskt laddade och lingvistiska perspektiv, och utgår från synsinnet, istället för att översätta upplevelsen i språkliga termer. Utgångspunkten för teorin är att människor tänker i scheman, 'schemata', vilka utgör organiserade kunskapskluster som formas av förväntningar och vanor (1985, s. 31). När åskådaren ser en film sker det i tre steg: det första steget är perception – där åskådaren ser vad som visas på en skärm; i det andra steget ger filmen signaler ('cues') som får åskådaren att aktivt olikta scheman som kan relatera till den situation som skildras eller till den genre som används; det tredje steget utgörs av att åskådaren tillägnar sig en bild av filmens struktur (s. 33). Bordwell menar vidare att filmen både leder och begränsar åskådarens reception, vilket utgör en tydlig parallell till det interaktionella perspektiv som återfinns hos exempelvis Iser (1978). På detta sätt är perspektivet mer kompatibelt med empiriska undersökningar, bland annat genom synen på mottagaren och dennes agens. Elever som ser en film och skriver något om den förväntas enligt detta synsätt att relatera till verket på ett sätt som påverkas av mottagarens intressen, känslor och erfarenheter, liksom av den kontext som är aktuell. Om mottagaren däremot vore en funktion av filmmediets apparatur, och helt bestämd av den teknik som brukas, torde det vara överflödigt att utföra empiriska studier.

Erkännandet av mottagarens agens och möjligheter att skapa mening framträder även i en ytterligare empirisk modell som Mayne etiketterar som den etnografiska (s. 54) med rötter i Birminghamskolan och British Cultural Studies som ofta förknippas med studiet av populärkultur. Likt den tidigare apparatus-teorin spelar den dominerande ideologin även en roll i dessa studier, men mottagarna ses inte som determinerade. Ett tongivande exempel på detta är Stuart Halls modell från artikeln *Coding/Decoding* (1980/2005) som visar hur ett budskap (i detta fall från televisionen) kan tas emot av en mottagare. För det första kan mottagaren ta emot meddelandet i enlighet med en *dominerande-hegemonisk position* genom att tillägna sig meddelandet enligt avsändarens intention. För det andra kan mottagaren inta en *förhandlad position* där mottagaren kan godta vissa ståndpunkter i den dominerande posit-

ionen, men förkasta andra genom att exempelvis göra undantag. Den tredje *oppositionella positionen* innebär att mottagaren gör motstånd genom att anföra ett annat ramverk eller referenssystem (s. 126f). Dessa hypotetiska positioner kan konstrueras i relation till olika uttryck, men Hall betonar att de behöver prövas och justeras i empiriska studier (s. 125). Även om intresset för klass och socioekonomiska faktorer varit starkt inom cultural studies (Staiger, 1992, s. 73), har denna forskningsinriktning allmänt bejakat den variation och oförutsägbarhet som uppstår när människor konsumerar populärkultur.

Denna dialektiska utveckling i synen på åskådare, läsare och mottagare speglar även den teoretiska utgångspunkt som finns i denna avhandling, där uttrycken inte kan separeras från den kontext, det rum och det sociala och historiska sammanhang som råder när eleverna skriver sina texter.

Medium, modalitet och affordans

Skönlitteratur och film är två medier som jämförs i denna avhandling, eftersom de förmedlar en berättelse som har flera gemensamma drag. Därmed anläggs ett medieperspektiv på skönlitteratur och film. Både skönlitteratur och film undersöks och betraktas som medier, vilket inte alltid framstår som självklart. Persson (2008) visar exempelvis på föreställningar om hur skönlitteraturen kontrasterats mot framväxandet av 1900-talets audiovisuella medier som "den genuina litteraturens 'Andra'" (s. 143) och vidare ingått i dikotomier där populärkulturens och mediernas snabbhet, kontrasteras mot den tryckta bokens långsamhet. Persson identifierar flera motsägelsefulla föreställningar, såsom att det är först när böckerna läses för snabbt som de riskerar att bli ett medium (s. 145).

Med ett medieperspektiv följer också antagandet att berättelserna inte är oberoende av det medium som används i förmedlingen, och att gränsen mellan meddelande och medium blir oklar, och därför föremål för ett fördjupat studium.

Marshall McLuhan är den som främst förknippas med upplösandet och problematiserandet av gränsen mellan meddelande och medium, genom sin devis att mediet är budskapet ("The medium is the message") (McLuhan, 1964). McLuhan exemplifierar med ljuset som medium, som ett "medium utan budskap". Vidare hävdar McLuhan att när detta medium ska fyllas med innehåll utgör det i sig ett medium: "Skriftens innehåll är språk, liksom det skrivna or-

det är innehållet i det tryckta, och det tryckta innehållet i telegrammet” (s. 19). Det som är innehåll, budskap eller meddelande, är alltså tätt förbundet och kanske omöjligt att skilja från medium enligt detta perspektiv.

Enligt McLuhan är medier förlängningar av kroppen. De möjliggör för människor att se, höra och erfara händelser på avstånd. Således är kikaren ett medium som förflyttar oss närmare det vi ser, medan radion kan föra oss till platser som vi med hörseln kan uppleva.

Även om McLuhans teser och exempel inte alltid är klara, knyter de an till en vidare syn på medier som kategori för humanistiska studier av kultur, där medier inte enbart kan ses som en kanal för information och inte enbart en teknologi. Det finns i McLuhans efterföljd ytterligare perspektiv och metaforer för att beskriva eller förstå vad ett medium däremot kan vara (eller vara som). I den medieekologiska traditionen förstås medier som miljöer, där olika kulturer kan frodas (Postman, 1970). Neil Postman, som ofta anges som en av perspektivets grundare, resonerar med biologiska metaforer när han beskriver hur ett medium kan förstås som en petriskål där olika mikroorganismer och kulturer tillåts att gro, och landar sedan i definitionen att ett medium är en teknologi där kultur kan utvecklas:

A medium is a technology within which a culture grows; that is to say, it gives form to a culture's politics, social organization, and habitual ways of thinking. (Postman, 2000)

Avhandlingen ansluter till dessa vidare perspektiv gällande förståelsen av vad ett medium är och vilka funktioner det kan ha. Kärnan i ovanstående perspektiv är att mediet inte är något neutralt verktyg eller en kanal som kan friställas från dess innehåll. Utifrån detta kan konkretionen ökas genom att undersöka vilka skillnader som utmärker de två medier som används i denna avhandling.

Olika medier kan göra olika saker genom att de inrymmer olika modaliteter, det vill säga olika sätt att kommunicera och skapa mening. Enligt Kress är dessa modaliteter ('modes') semiotiska resurser formade av ett socialt och kulturellt sammanhang (Kress, 2010, s. 79) och exemplifierar med skrift, ljud, gester, tal, rörliga bilder och musik. Inom multimodal teoribildning hänvisas emellanåt till multimodalhjulet (Magnusson, 2014) och dess ingående delar för att visa hur modaliteter medverkar i olika slags *design*. Var och en av dessa modaliteter, eller teckenvärldar som Magnusson (2014) benämner dem, är semiotiska resurser i sig själva, förmögna att skapa mening på egen hand som

när vi läser en dikt, men de kan också vara delaktiga i ett integrerat multimodalt meningsskapande när dikten tonsätts och framförs i en musikvideo (2014, s. 40). Att studera flera samverkande eller motverkande modaliteter är ett definierande kännetecken för den multimodala teoribildningen (Björkqvall, 2019).

Vad gäller den novell och den film som ligger till grund för denna avhandling, representerar de olika medier men därmed även olika modaliteter. En novell är i hög grad monomodal, genom att den främst använder sig av skrift för att föra fram sitt budskap. Förvisso är den också visuell, som all skrift, och därutöver formgiven med en layout som är konventionell för genren i fråga. En film är i hög grad multimodal då den innefattar flertalet samverkande modaliteter. I den transkription av filmen som finns i bilaga 4 används ett antal spår för att beskriva några av dessa modaliteter: muntligt tal, musik, ljudspår och tid. En fullständig multimodal analys av filmen kan även beakta stillastående och rörliga bilder, skrift, liksom den multimodala interaktion som präglar samspelen mellan ingående skådespelare (Bate-man & Schmidt, 2012; Wildfeuer, 2014).

Relaterat till modalitet är begreppet *affordans* som vidare aktualiserar de materiella aspekterna hos modaliteterna. *Affordans* avser de möjligheter och begränsningar som föreligger hos ett objekt genom hur det kan användas och förstås. James L. Gibson, som ofta anges som begreppets upphovsperson förklarar med exempel som en stav, som beroende på situation kan användas som hävstång, raka, hammare eller spjut, medan elastiska fibrer som trådar och rep förmår ('affords') att användas på andra sätt såsom att knyta eller fläta (Gibson, 1979, s. 125). Som tidigare nämnts tar eleverna i denna avhandling del av en novell, en film eller båda. Detaljer kring detta presenteras i metodkapitlet, men redan i detta sammanhang kan det vara intressant att ta föreliggande studie som exempel för att resonera om *affordanser* på en medial nivå. Novellen utmärks av att den är en "diskursiv pappersburen text" (Magnusson, s. 49) i form av en häftad stencil som kopierats från Söderbergs novellsamling *Historietter* (1898). När stencilen delas ut till eleverna i klassrummet främjas en individuell och tyst läsning. Läsaren ges möjlighet att läsa från vänster till höger, kan anteckna i marginalen och stryka under, liksom bläddra tillbaka och läsa om hela eller delar av novellen. Dessa *affordanser* gäller för novellen.

När det gäller filmen främjas ett kollektivt mottagande genom att den, inom ramen för denna studie, projiceras på en vit duk. Den visas endast i stu-

dien och eleverna har inte möjlighet att se den igen, eller spola tillbaka. Andra sätt att organisera mottagandet av filmen och novellen i studien, genom filmvisning i elevernas datorer, eller genom högläsning av novellen, hade kunnat genomföras. Allt detta har med det som Kress kallar 'modes of reception' (Kress & van Leeuwen, 2006, s. 219-220) att göra, då det idag är möjligt att ta del av verk på många fler sätt än vad som var fallet när de producerades. Kontentan av detta är att filmen och novellen som medier har olika modaliteter och affordanser att använda sig av, därutöver tillkommer de affordanser som blir konsekvensen av studiens design.

De medier som används i studien erbjuder olika möjligheter för att skapa mening genom de modaliteter och affordanser de har till sitt förfogande. Utan att ta hänsyn till mediernas innehåll föreligger dessa skillnader mellan uttrycken. När innehållet undersöks framkommer fler likheter mellan de berättelser som medierna förmedlar, vilket också har att göra med vilken typ av film det är fråga om.

Film, adaption och filmatisering

Film är ett brett begrepp som kräver avgränsningar. Till att börja med är inresset i denna avhandling inriktat på fiktivt berättande med rörliga bilder och ljud, vilket ofta benämns som spelfilm och delas in i olika genrer såsom drama eller komedi. På så sätt avgränsas mot andra typer av filmer som kan användas i undervisningen, exempelvis filmer med faktainnehåll om exempelvis litteraturhistoria (Skillermark, 2020), historiska dokumentärer (Ludvigsson, 2003) eller 'mockumentärer' (von Schantz, 2018). Även om filmen som används i denna studie ryms i den breda definitionen som narrativt fiktivt berättande, behöver den avgränsas ytterligare. Filmen *Pälsen* (2008) är en kortfilm, vilket enligt Svenska filminstitutets normer är de filmer som understiger 72 minuters speltid.⁵ En annan benämning som kan vara aktuell är novellfilm, då den bygger på en novell av Hjalmar Söderberg. Den benämning och kategorisering som främst är relevant i denna avhandling är däremot filmens egenskap som adaption eller filmatisering.

En adaption innebär i regel att en berättelse förflyttas, adapteras, till ett annat medium. Inom traditionella adaptionsstudier har adaptionen ofta haft

⁵ *Nationalencyklopedin*: www.ne.se/, artikel: kortfilm (2020-11-30).

en bestämd riktning från den tryckta skönlitteraturen till filmmediet, exempelvis i George Bluestones *Novels into film* (Bluestone, 1957) som studerar hur romanen adapteras till filmmediet. En förekommande svensk term för adaption i denna riktning, från exempelvis roman till film, är *filmatisering* vilket avser en rörelse från ett medium till filmmediet. Adaption är ett bredare begrepp som även knyter an till det internationella forskningsfältet. Med adaption avses rörelser i flera riktningar, såsom film – roman, tv-serie – datorspel, pjäs – film. Därutöver har diskussionen ofta berört hur adaptionen förhållit sig till föregångaren eller källmaterialet genom att dess trogenhet ('fidelity') till originalet bedömts, och gett ett antal typologier för att tala om hur film transformerar, lånar, tolkar och kommenterar föregångaren (Hutcheon, 2006, s. 7). Vad beträffar filmen *Pälsen* är både filmatisering och adaption möjliga benämningar, medan det senare begreppet tydligare knyter an till befintlig forskning och teoretisk litteratur på området.

De senaste decennierna av adaptionsforskning har vänt på många av de centrala begreppen, exempelvis genom att problematisera vad som utgör ett *original* i ett medielandskap som förändras och där olika former av intertextualitet genomsyrar allt fler uttryck (Leitch, 2012). Vidare finns inom forskningen ett utbredd och närmast unisont ställningstagande mot 'fidelity criticism', där andra sätt att studera adaption lyfts fram istället för undersöka (och ofta värdera) hur trogen eller rättvisande en adaption är i förhållande till sin förlaga (Stam, 2005, s. 3; Zeller-Jacques, 2012, s. 144). I linje med detta har studiet av adaptationer lämnat det binära eller dualistiska förhållandet mellan skönlitteratur och film, och öppnat upp för fler uttryckssätt och medier (Leitch, 2012, s. 89f). Den teoretiska och mediala utvecklingen för också med sig en större svårighet som visar sig när själva begreppet adaption ska definieras och avgränsas. Ett exempel på detta är relationen till intertextualitet – ska adaptationer ses som en underavdelning till det intertextuella studiet eller är det något annat? Ett annat exempel är Bolter & Grusins begrepp remediering (*remediation*) som används för att beskriva representationen av ett medium i ett annat medium (Bolter & Grusin, 1999, s. 45).

För denna avhandling är det centrala i begreppet adaption den intermediära aspekt som består i att narrativa element flyttas från ett medium till ett annat (Leitch, 2012, s. 91). Detta är även utgångspunkten för Arne Engelstad som med Roland Barthes begrepp om satellit- och kärnfunktioner – det vill

säga de utfyllande respektive centrala händelser som strukturerar intrigen – undersöker hur narrativa strukturer kan flyttas mellan olika medier och vilka effekter det får för berättelsen (Engelstad, 2013, s. 44).

Björne Larsons film *Pälsen* (2008) är en adaption av Hjalmar Söderbergs novell med samma namn. Det innebär en förflyttning av narrativa element från ett medium till ett annat. I filmens inledning visas filmens titel i vit skrift mot svart bakgrund, men ingenting som explicit meddelar mottagaren att detta är en adaption, vilket däremot meddelas med vit text i eftertexterna ('Efter en novell av Hjalmar Söderberg'). Det är alltså inte nödvändigt att ta del av filmen *Pälsen* såsom varande en adaption. I avhandlingen är det *Pälsen* som film och hur elever skapar mening utifrån ett sådant medium som utgör förgrund. För att tolka resultaten i studien är det däremot av vikt att minnas att det rör sig om en adaption. Förutom att en adaption är nödvändig för att låta elever ta del av två medier vid ett och samma tillfälle (jfr. förutsättning 3 och 4 i föreliggande studie), är det främst av metodiska skäl som en adaption används. Dessa kommer att utvecklas nästa kapitel.

Sammanfattning

En utgångspunkt för att undersöka vad elever gör när de skriver om skönlitteratur och film, är att betrakta aktiviteten som meningsskapande, det vill säga en process där mening skapas i förhållande till olika slags tecken i en specifik kontext. Begreppet meningsskapande behandlas i det följande utifrån hur det förankras i socialsemiotiken och multimodal teoribildning. Eleverna i denna studie kan betraktas antingen som läsare eller filmåskådare, eller både och, vilket aktualiserar olika discipliner och teoretiska beskrivningar av vad som kännetecknar dessa processer. Även om de förenas genom att aktiviteten som sådan är meningsskapande, ges detta meningsskapande olika förutsättningar beroende på vilket eller vilka medier som används. Interaktionen med dessa medier präglas också av den situation och kontext som råder, genom att eleverna skriver texter i ett klassrum på skoltid. I nästa kapitel ges en utförlig beskrivning av hur studien har genomförts.

3. Metod och material

I detta kapitel kommer avhandlingens metod och material att presenteras och diskuteras mer utförligt. Inledningsvis redovisas studiens design och det praktiska genomförandet av studien. Därefter redogörs för studiens deltagare och det material som de producerat, och de etiska överväganden som gjorts. Kapitlet redovisar även hur analysen av materialet utförts och utmynnat i ett antal analyskategorier. Kapitlet avslutas med kortfattade analyser av novellen och filmen som används i studien, dels för att läsaren ska få en bild av dessa, dels för att en grundläggande förståelse för verken är nödvändig för att analysera elevernas menings-skapande.

Studiens design

För att besvara avhandlingens frågeställningar utformades en forskningsdesign där elever under ett lektionspass fick skriva om skönlitteratur och film utifrån olika mediala *förutsättningar*. Dessa betecknar situationer som relaterar till undervisningens praktik. En sådan förutsättning kan vara att endast en litterär text används i undervisningen, eller att en roman och dess adaption används och diskuteras. Vidare kan äldre dikter från litteraturhistorien studeras vid sidan om samtida tonsättningar och framträdanden. Alla dessa exempel utgör förutsättningar som har en inneboende medial aspekt. Listan kan göras lång med tänkta och verkliga förutsättningar för litteraturundervisningen i svenskämnet.

En avsikt med designen är att konstruera fyra situationer som ligger nära det som görs i en förekommande undervisningspraktik: där elever läser, ser på film eller där båda företeelserna ibland förekommer inom samma undervisningsupplägg eller tema, och att sedan följa upp dessa på ett systematiskt sätt. Ambitionen är således att uppnå en viss grad av ekologisk validitet (Cicourel,

2007) genom att undersöka ett fenomen som är bekant för eleverna och relevant för en etablerad praktik. Fördelen med en experimentell ansats är att forskaren kan konstruera en situation i syfte att kontrollera förutsättningarna och därmed ges bättre möjligheter att undersöka ett avgränsat specifikt fenomen.

I detta finns givetvis en spänning där forskaren å ena sidan vill undersöka ett fenomen i den miljö där det faktiskt förekommer, å andra sidan med en strävan att kontrollera förhållanden som kan påverka resultaten i en viss riktning. Som forskare har jag utgjort ett avvikande inslag i elevernas undervisning vilket givetvis påverkar resultaten - det kan exempelvis göra eleverna hämmade att skriva vad de verkligen upplever eller göra eleverna likgiltiga inför den uppgift de satts inför eftersom de inte har någon relation till den som ber dem skriva något.

Studien iscensätter fyra olika förutsättningar för att besvara avhandlingens frågor. I varje förutsättning får en klass, det vill säga en undervisningsgrupp inom svenskundervisningen, följa en specifik instruktion.

Eleverna i den första förutsättningen får läsa en novell, Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" från 1898, som kopierats för ändamålet och därefter får de skriva om den. Att skriva om en novell, om det så rör reflektion eller mer systematisk analys eller för andra didaktiska syften, förutsätts här vara en bekant aktivitet inom gymnasieskolans svenskämne. Novellens korta format möjliggör att den kan läsas och diskuteras under en och samma lektion, men även ägnas mer utförlig uppmärksamhet genom ingående analys. Att en novell kan hinna behandlas under en och samma lektion är förmodligen skälet till att flera studier använt sig av denna genre.

I den andra förutsättningen får eleverna se en film, Björne Larsons novellfilm *Pälsen* från år 2008, och därefter skriva om den. Det är rimligt att anta att även detta bruk av film i svenskämnet, att se en film och skriva om den på något sätt, är förekommande i undervisningen. Detta har belagts i tidigare nämnda undersökningar (Bergman, 2007; Årheim, 2011).

Den tredje och fjärde förutsättningen innebär att eleverna vid samma tillfälle både får läsa novellen och se filmen. I den tredje förutsättningen får eleverna börja med att se filmen och därefter läsa novellen för att sedan skriva om den. I den fjärde förutsättningen är ordningen omvänd då novellen inleder för att följas av filmen. Skälet till denna inverterade dubbling var att kunna kontrollera om turordningen mellan elevernas möte med de olika medierna skulle

komma att påverka meningsskapandet. Någon sådan skillnad har emellertid inte kunnat noteras.

I de två sista förutsättningarna ges mindre tid att förfoga över eftersom eleverna behöver ta del av både filmen och novellen innan skrivandet påbörjas. Även dessa tillfällen kan tänkas ha sin praktiska motsvarighet i svenskämnets undervisning genom undervisning som innefattar både skönlitteratur och film inom samma område eller undervisningssekvens. Exempelvis skriver Olin-Scheller om förhållningssättet att använda film som jämförelse där ”jämförande studier mellan en eller flera böcker och filmatiseringen av de/n/samma” (2006, s. 113) förekommer. När filmen och novellen kombineras, aktualiseras de föreställningar som ofta förekommer när adaptioner diskuteras, ifråga om trohet till ett original eller att föredra den ena framför den andra (McFarlane, 2007, s. 3). Till exempel kan den som ser en filmatisering uppleva besvikelse över skildringen av en karaktär från en roman, eller omvänt uppleva att filmen är rikare i sin gestaltning av ett skede än vad som finns i en roman. Dessa kombinerande förutsättningar motiveras av dylika frågeställningar och problem och hur de kan hanteras i en didaktisk situation.

Instruktionen

Instruktionen som eleverna fick i dessa förutsättningar utarbetades med ambitionen att ge eleverna möjlighet att skriva relativt fritt om sina upplevelser av novellen och/eller filmen, men med en uttalad uppmuntran att anknyta till den kontext där materialet samlades in genom att be dem att använda begrepp från svenskundervisningen. De fyra instruktionerna formulerades enligt följande:

1. Du har nu läst novellen Pälsen. Beskriv vad du har tänkt och lagt märke till under och efter läsningen. Ge minst tre exempel och beskriv dem utförligt i en sammanhängande text. Använd gärna begrepp som du fått med dig från svenskundervisningen.
2. Du har nu sett filmen Pälsen. Beskriv vad du har tänkt och lagt märke till under och efter att du sett den. Ge minst tre exempel och beskriv dem utförligt i en sammanhängande text. Använd gärna begrepp som du fått med dig från svenskundervisningen.
3. Du har nu sett filmen och läst novellen Pälsen. Beskriv vad du har tänkt och lagt märke till under och efter att du tagit del av filmen och novellen. Ge minst tre exempel och beskriv dem utförligt i en sam-

manhängande text. Använd gärna begrepp som du fått med dig från svenskundervisningen.

4. Du har nu läst novellen och sett filmen Pälsen. Beskriv vad du har tänkt och lagt märke till under och efter att du tagit del av novellen och filmen. Ge minst tre exempel och beskriv dem utförligt i en sammanhängande text. Använd gärna begrepp som du fått med dig från svenskundervisningen.

Instruktionen är identisk i de fyra förutsättningarna med undantag för de första meningarna som anpassas till respektive förutsättning. Genom att eleverna uppmanas att skriva vad de "tänkt och lagt märke till" är det befogat att tala om den som öppet formulerad – det vill säga instruktionen styr inte eleverna att göra en analys, en motivstudie eller recension även om inget hindrar dem från att göra sådana inslag. De två avslutande meningarna styr däremot i viss mån. Att strukturera sitt svar i tre exempel och att skriva utförligt är att styra formen i syfte att få in ett material som är möjligt att analysera. Den sista meningen innehåller en viss styrning i form av ett erbjudande att "gärna" knyta an till begrepp som finns i svenskämnets undervisning. Detta för att betona att det inte är litteratur- eller filmreception i allmänhet som är undersökningens fokus, utan hur den tar sig uttryck inom svenskämnets domäner. Instruktionen har i det avseendet såväl likheter som skillnader gentemot de instruktioner som nyttjats i andra litteraturredaktiska studier som studerat elevers och studenter respons (Johansson, 2015; Thorson, 2009; Torell, von Bonsdorff, Bäckman, & Gontjarova, 2002)

Praktiskt genomförande - datainsamling

Under 2016 kontaktades ett antal skolor i flera medelstora städer via epost och telefon, varav en skola ganska direkt gav sitt godkännande från rektor och lärare att delta. Studien förutsatte fyra parallella klasser vilket medförde en större skola och därutöver att det skulle bli nödvändigt att välja något av de större programmen på gymnasieskolan. Eftersom det i tidigare forskning framkommit att undervisningen i svenska kan färgas av vilket program som läses (Bergman, 2007; Lilja Waltå, 2016) och att dessa skillnader inte var av primärt intresse för studien blev det nödvändigt att välja *ett* program. Valet föll på det samhällsvetenskapliga programmet, som också är det gymnasiepro-

gram som samlar flest och störst andel (16,6 %) av eleverna i Sverige (Skolverket, 2020)⁶.

Efter samtal med de lärare som hade ansvar för deltagande klasser planerades förberedande informationstillfälle och insamlingstillfälle in. Vid den förberedande träffen informerades eleverna om studiens utformning, vad deras deltagande innebar samt gällande forskningsetiska principer. Informationen var muntlig, men kompletterades med en skriftlig variant som de tid att läsa och ställa frågor om.

Vid insamlingstillfället tog jag och undervisande lärare emot eleverna på en tid som var schemalagd för lektion i ämnet svenska. Vid några tillfällen hade läraren någon kort information att ge innan jag fick ta över, varvid läraren lämnade klassrummet. Jag informerade därefter kort om studien igen och startade insamlingen. Under insamlingarna fördes enkla fältanteckningar för att dokumentera särskilda händelser som kan ha påverkat resultaten.

Eleverna fick novellen utdelad och började läsa novellen tyst. De fick generöst med tid att läsa. De snabbaste eleverna läste novellen på fem minuter medan några behövde mer tid på sig. När alla läst klart fick eleverna en länk att följa på sina datorer, som tog dem till ett formulär där de fick fylla i uppgifter om sig själva, könstillhörighet samt om de läst novellen eller sett filmen förut. Efter detta fick de instruktionen som presenterats ovan. I några få fall ledde det till frågor där de undrade vad de skulle skriva, där jag bara fick upprepa instruktionen. Vid några tillfällen fick jag be några elever som pratade högt att vara tysta och likaså vid något tillfälle när de började diskutera novellen eller filmen. Datainsamlingen avlöpte i övrigt smidigt tack vare samarbete med lärare och elever. När eleverna skrivit klart sina texter skickade de in dem genom att klicka på "skicka" i formuläret, vilket gjorde att alla texter sedan fanns elektroniskt tillgängliga för studien.

I de förutsättningar där elever också fått se på film avlöpte insamlingen på liknande sätt. När enbart film visades kunde skrivandet börja samtidigt för eleverna, utan att någon behövde invänta att alla läst klart. Vid de tillfällen när både film och novell användes fick eleverna mindre tid på sig att skriva, jämfört med de tillfällen då antingen film eller novell användes. Detta föranledde däremot inget problem då ingen elev i studien utnyttjade hela den tid som avsatts

⁶ Statistiken finns tillgänglig på Skolverkets hemsida under de delar som berör skolutveckling: www.skolverket.se/skolutveckling/statistik (hämtad 2020-04-16)

för ändamålet. I förutsättning fyra där novellen inleder, behövde alla få tid att läsa klart innan filmen kunde startas, men detta verkar inte ha skapat någon oro eller rastlöshet hos eleverna.

Under hösten 2018 genomfördes en andra empiriinsamling på samma skola men med andra klasser. Detta var en upprepning av föregående studie som företogs för att få tillgång till ett större material och med syftet att balansera olika faktorer som kan påverka resultaten. En sådan faktor är hur gruppen är konstituerad och den gruppdyamik som råder där (Ritchie & Lewis, 2003, s. 258) vilket kan ge en särprägel på resultaten. En annan faktor som kan påverka resultaten är den lärare som varit verksam och ansvarat för undervisningen i respektive grupp. Lärarens verksamhet och inflytande över undervisningen är betydande enligt flera studier (Hattie, 2009, s. 108). Därför arrangerades den andra empiriinsamlingen så att deltagande lärare från den första insamlingen fick delta i en annan förutsättning den andra gången som de ställde upp. På detta sätt kunde den faktor som utgörs av läraren och dennes undervisning balanseras.

Material och deltagare

Insamlingen resulterade i sammanlagt 186 insamlade elevtexter. Dessa texter fördelar sig över de fyra förutsättningarna som illustreras i tabellen nedan.

Tabell 3.1: Antal insamlade texter i studien. N (totalt)= 186

Förutsättning	Antal texter
1. Novell	46
2. Film	55
3. Film, sedan novell	46
4. Novell, sedan film	39
Summa:	186

Varje rad i tabellen innefattar två ”klasser” eller grupper eftersom 2016 års insamling upprepades under hösten 2018. Exempelvis innefattar novellgruppen 46 elevtexter, varav 29 insamlades under år 2016, medan 17 elevtexter samlades in år 2018.

Elevunderlaget består av elever som går på det samhällsvetenskapliga programmet och läser den sista kursen i svenska, Svenska 3. Att valet föll på denna kurs kan motiveras på olika sätt, men det främsta argumentet har varit att det är relevant att undersöka eleverna i en tidpunkt då de är vana och bekväma vid den sociala miljö som gymnasiet utgör och när de nästintill slutfört sin utbildning. Om eleverna skulle få samma instruktion i början av gymnasietiden, att spontant yttra sig om en film eller en novell kan det antas att det aktualiserar sådana normer, konventioner, kunskaper och förmågor som de tagit del av i grundskolan.

Det gymnasium som medverkade i studien är en kommunal skola som erbjuder flera studieförberedande program. Antagningsstatistiken från kommunen ifråga visar att det finns flera sökande till varje plats och att det behövs ett betygssnitt där eleven fått C- eller D-betyg i de flesta av grundskolans ämnen för att kunna komma in på samhällsvetenskapliga programmet på just denna gymnasieskola. I flera medelstora städer råder konkurrens om studieplatser, med skolegregation som följd (Trumberg, 2011, s. 82) vilket bör beaktas när man tar del av resultaten. Det är svårt att bedöma kompetens eller förväntade förkunskaper bland studiens deltagare, men det är rimligt att förvänta sig att det finns viss spridning av högpresterande och lågpresterande elever. Det är också den bild som framträtt i de förberedande samtalen med medverkande lärare.

Könsfördelningen har inte varit jämn i grupperna. Det är betydligt fler kvinnor än män i grupperna. Utslaget på alla grupper är det kvinnorna som dominerar (75 % kvinnor). Detta stämmer till viss del överens med den riksovergripande statistiken. Enligt Skolverkets statistik för läsåret 2019/ 2020 är 68 % av eleverna på samhällsprogrammet kvinnor (Skolverket, 2020).

Materialet har samlats in elektroniskt. Det har därför i jämförelse med intervjustudier eller insamling av handskrivna texter, inte krävts någon transkription. Samtliga elevtexter har försetts med en unik kod som visas under varje excerpt i avhandlingen. I koden delges information om uppgiven köns-tillhörighet, vilken empiriinsamling och vilken förutsättning som eleven deltagit i, samt vilket klockslag som texten skickades in (mm:ss). Det sistnämnda gjordes för att det skulle vara möjligt att särskilja de enskilda texterna från varandra. Koden utgörs av "P" eller "F" (Pojke eller Flicka), följt av 1 eller 2 vilket betecknar empiriinsamling 1 (2016) eller 2 (2018), följt av siffran 1–4

vilket är studiens olika förutsättningar (se tabell 3.1) och därefter följer minut och sekund som elevtexten inkommit. I tre fall har slumpen fallit ut så att två elever av samma kön i samma förutsättning inlämnat sin text på exakt samma klockslag – i sådana fall har deras texter fått tillägget ”a” eller ”b”. Elevtexten F2-2-3610a kan därför utläsas som skriven av en flicka (F) under den andra (2) empiriinsamlingen, som deltar i förutsättning 2 (film) och som har skickat in sin text vid ett klockslag som slutar på 36:10 (minut:sekund) samtidigt som en annan elev, vilket gjort att ”a” har lagts till.

De flesta av elevtexterna är relativt kortfattade. Några av dem består av bara en eller två meningar eller tre stödord som kommenterats, vilket har gjort att de ibland varit svåra att analysera och kategorisera. Denna problematik kommer att behandlas i resultatkapitlet där det blir relevant. Samtliga inkomna texter har varit lättlästa och begripliga även om det funnits variation i stil där någon skrivit väldigt ledigt och talspråkligt, medan andra har uttryckt sig mer formellt och akademiskt. När dessa elevtexter behandlats i programvara och överförts i form av excerpt för att illustrera eller belägga avhandlingens resonemang, har principen varit att i så liten grad som möjligt redigera elevtexterna. Stavfel eller utelämnade ord har däremot rättats till och markerats med hakparenteser när det funnits risk för missförstånd.

Genom materialet ges möjlighet att undersöka hur elever skapar mening om skönlitteratur och film på gymnasiet. Storleken på materialet möjliggör att fånga in den variation som kommer med ett flertal klasser och olika undervisande lärare, liksom att visa på förekommande mönster. I de fall där eleverna skriver utförligt möjliggörs en mer djupgående analys, medan det stora antalet texter ger möjligheter till en breddad bild.

De anspråk som görs i avhandlingen gäller främst det insamlade materialet och den specifika situation som är dess upphov. Huruvida resultat av det här slaget kan ha giltighet i en större kontext och i viss mån vara generaliserbara, är en omtvistad fråga i metodlitteraturen och bygger ofta på premissen att generaliseringen ska ske på samma sätt som i kvantitativ forskning genom exempelvis inferentiell statistik (Yin, 2013, s. 102). Robert K. Yin menar emellertid att det finns fler sätt att generalisera än att resonera om numeriska beräkningar över urval och population, och förespråkar den analytiska generaliseringen som ett alternativ. Denna process sker i två steg genom att forskaren först visar hur en studie kan belysa ”begrepp, teoretiska konstruktioner eller

en hypotetisk händelsekedja”, och därefter, i det andra steget ”tillämpa samma teori på andra liknande situationer där liknande begrepp kan vara relevanta” (s. 103). Ett ytterligare sätt att generalisera bortom statistiken är att generalisera till liknande fall med liknande kontexter (Lincoln & Guba, 1985), vilket kan benämnas case-to-case eller som överförbarhet. Enligt Lincoln & Guba kan ett forskningsresultat överföras till en annan kontext om det föreligger en tillräcklig likhet mellan de olika kontexterna (s. 124). Beträffande denna avhandling är det utifrån detta rimligt att tänka sig att resultaten ges en viss generaliserbarhet om kontexten avgränsas till svenskämnets litteraturundervisning på gymnasiet.

Etiska överväganden

De forskningsetiska rekommendationer som Vetenskapsrådet (2000) hänvisar till brukar sammanfattas i fyra krav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I korthet innebär dessa att deltagarna i en studie ska vara väl informerade om vad de går med på genom att sträva efter ett informerat samtycke. Deras deltagande ska vara anonymt och det ska inte vara möjligt att spåra vem som sagt eller skrivit vad och det är forskarens ansvar att se till att denna konfidentialitet värnas. Vidare bör eleverna känna till vad forskningen tjänar till och hur resultaten ska användas.

Inför studien besöktes alla klasserna för att ge en kort information om studien och vad den skulle innebära för eleverna. Informationen delgavs även skriftligt. Eleverna fick veta att syftet med studien var att undersöka ”hur ungdomar läser skönlitteratur och ser på film”. De upplystes om att deltagandet var frivilligt, anonymt och att texterna inte skulle påverka deras betyg eller användas för något annat syfte än forskning. Om eleverna inte ville delta i studien behövde de inte skicka in sina texter vid insamlingstillfället. Informationen upprepades muntligen vid inledningen av insamlingstillfällena.

Genom att vid upprepade tillfällen, muntligt och skriftligt, har delgett eleverna information om undersökningen och om deras frivilliga medverkan kan de första två kraven anses uppfyllda. Eftersom det handlar om ungdomar kan vårdnadshavare behöva ge sitt godkännande för studien. Då inga känsliga uppgifter samlades in i studien och då samtliga elever var över 15 år, i flera fall över 18 år, bedömdes inte detta som nödvändigt. I studien är den aktuella skolan inte nämnd vid namn och inte heller staden den är belägen i. Inga namn på

elever eller lärare är tillgängliga för en utomstående läsare. Eleverna har också fått information om att deras deltagande endast kommer att användas för detta forskningsprojekt.

Om eleverna inte velat delta i studien har de getts instruktionen att inte skicka in sin text. Några har skickat in sin text ändå men skrivit att de inte önskar delta i studien. Dessa texter har då raderats från materialet. Totalt har det rört sig om åtta deltagande klasser som sammanlagt bidragit med 186 texter som ingår i studiens material. Utöver dessa finns 12 elever som valt att inte delta. Ingen elev eller lärare har i efterhand kontaktat mig för att dra tillbaka sin medverkan eller hört av sig för andra frågor.

Etiska överväganden har även gjorts för ingående lärare i studien som visat förtroendet att öppna upp sina klassrum. Lärarna som deltar i studien har i förberedande möten informerats om syftet med studien, deras anonymitet och deras möjlighet att dra sig ur studien utan att ange skäl. De har också informerats om att studien inte har som fokus att undersöka lärarens påverkan eller på något sätt värdera deras sätt att bedriva undervisning.

Forskarens roll i studien

Inom kvalitativ forskning har den aktiva forskaren en stor betydelse för hur insamling av data går till, vilken relation som upprättas till studiens deltagare, och slutligen vilka resultat som kommer att kommuniceras (Flick, 2006, s. 110). Utifrån detta är det av vikt att redovisa vilken bakgrund och vilka perspektiv som kan prägla forskaren, då det inte kan förväntas finnas en neutral utgångspunkt varifrån resultaten kan kommuniceras.

Av betydelse för denna studie är min bakgrund som undervisande gymnasielärare i svenska och filosofi, samt ett antal år som lärarutbildare. Den erfarenhet som det innebär att undervisa på gymnasieskolan har jag utnyttjat under datainsamlingen, då den givit en viss vana och bekvämlighet vid klassrum, elever, korridorer och personalrum. Att jag varit lärare har också sannolikt varit av betydelse för att få tillgång till dessa klassrum.

Jag har varit öppen med min yrkesbakgrund inför eleverna och kort förklarat vad det innebär att vara forskarstuderande. Den korta tid tillsammans med eleverna som studien inneburit har inte gett möjlighet att lära känna dem. Jag har emellertid strävat efter ett fokuserat och professionellt bemötande till alla deltagare.

I forskningsprocessens senare skede är författarens bakgrund och perspektiv lika viktiga att beakta och redovisa. Att som forskare läsa elevers skriftliga omdömen om skönlitteratur och film ligger nära den för lärare bekanta aktiviteten bedömning eller ”rättning”. För forskaren är syftet inte att bedöma ett utfall, utan att så förutsättningslöst som möjligt undersöka vad som pågår i en specifik situation (Silverman, 2013, s. 23). Texterna har lästs och analyserats med denna ansats.

Analys av materialet

I detta avsnitt beskrivs den analysmetod som tillämpats i den första grundläggande analysen, vars resultat beskrivs i kapitel 4. En beskrivning av metod som använts i de senare analyserna återfinns i anslutning till respektive analys.

Forskningsprocessen och analysen av materialet låter sig beskrivas i tre steg som kommer att redovisas här. Det första steget består av en initial etikettering, kartering och kodning, medan det andra steget utgörs av en systematisk kategorisering av materialet. Det tredje steget har bestått i att följa upp mönster som framkommit i kategoriseringen och som är särskilt relevanta för avhandlingens syfte och forskningsfrågor. På en övergripande nivå kan denna analys beskrivas som en kvalitativ innehållsanalys, där syftet har varit att skapa kategorier och reducera materialet för att hitta större och återkommande mönster (Flick, 2006, s. 313; Mayring, 2014, s. 39). Nedan kommer dessa steg förklaras utförligt.

I det första steget har elevtexterna lästs öppet i syfte att lära känna det empiriska materialet. Detta har resulterat i några preliminära och empirinära kategorier som etiketterats i en programvara för kvalitativ dataanalys (kallad CAQDAS, i detta fall användes Nvivo 12). Med hjälp av denna programvara görs en mängd variabler tillgängliga och möjliga att undersöka och systematisera, vilket underlättar den explorativa forskningsprocess som är aktuell här.

Emellanåt har detta arbete kompletterats med utskrifter och överstrykningspenna och marginalanteckningar, men detta analoga arbete har sedan förts över i programvaran som möjliggör sökbarhet, beräkningar och korstabuleringar och mycket annat. I detta steg har en mängd aspekter på olika nivåer som inte låter sig kondenseras till en diskursiv text, nedteknats och kommenterats. Däremot har detta inventeringsarbete lagt en grund för analysens nästa steg. Under detta första steg har forskningsprocessen varit utpräglad in-

duktiv (Flick, 2006, s. 390), genom att enskilda fall byggt upp en kunskapsbas om materialet.

I analysens andra steg utprovades olika analyskategorier för att bringa ordning i materialet vilket möjliggjorde att på ett systematiskt sätt urskilja mönster och skillnader mellan elevtexter som deltar i studiens olika förutsättningar. Under detta arbete har processen också varit induktiv genom sökandet efter kategorier som kan grundas i elevtexterna, men här präglas givetvis processen av såväl mina tidigare erfarenheter som lärare, som det forskningsfält som på olika sätt kategoriserat elevers respons på läsning av skönlitteratur. Som forskningsöversikten visade finns det åtskilliga studier gjorda sedan I. A. Richards *Practical Criticism – A Study of Literary Judgement* (1930). Dessa studier behöver inte prägla eller bestämma föreliggande avhandlings inriktning, men det går heller inte att genomföra en undersökning som denna som är friställd från den kunskap och de perspektiv som byggt upp sedan dess. Ansatsen är utpräglat induktiv och empirinära, samtidigt som analysen drar nytta av tidigare studier av liknande slag. På detta sätt kan forskningsprocessen också relateras till det som Robert Thornberg beskriver som *informed grounded theory* (Thornberg, 2012).

En nyckel i utarbetandet av dessa analyskategorier var att betrakta elevtexterna som handlingar, som något som görs i en given kontext. När elevtexterna betraktas som handlingar avser det representationen, aktualiserandet och iscensättandet av reaktioner, känslor, kunskaper och begreppsliga verktyg som sammantaget används när eleverna förhåller sig till filmen eller novellen. Att förhålla sig till filmen och novellen innebär därför på flera sätt ett slags handlande och detta benämns i det följande som att inta en position eller positionering.

Att språkligt inta en position kan relateras till det positionsbegrepp som är etablerat inom exempelvis diskursanalys (Jørgensen & Philips, 2000) för att visa hur diskursen konstruerar ett subjekt och olika subjektspositioner. Enligt Stuart Hall (1997, s. 56) skapar alla diskurser en subjektsposition, det vill säga en plats för subjektet, varifrån innehållet blir begripligt. Det är utifrån den intagna positionen som något blir begripligt, oavsett om det handlar om en uppläst dikt, en visad film eller en skriftlig bruksanvisning för att montera en hylla. Den analys som företas är ingen diskursanalys, men positionsbegreppet används här som ett analytiskt verktyg.

I mer didaktiskt inriktad forskning förekommer begreppet *läsposition* (Halleson, 2011) för att bestämma det läge som en elev kan inta i förhållande till en text. Begreppet används även inom den forskning som behandlar *text-rörlighet* (Bremholm et al., 2012) som kortfattat kan beskrivas som ett analytiskt ramverk för att förstå vad elever gör i tal och skrift och även bedöma i vilken grad (yta – djup) de gör det.

Positionsbegreppets dynamik ligger i att det både kan beteckna ett tillstånd och en handling. Elevtexten ska därför inte begränsas till sitt innehåll eller som en representation av elevens kunskap och förmåga – den utgör också en handling som kan undersökas. De handlingar som kan undersökas i elevtexter kan beskrivas med varierande terminologi och perspektiv. Utgående från systemisk funktionell lingvistik (SFL) (Halliday & Matthiessen, 2004) kan texter uppbära tre metafunktioner: den ideationella som uttrycker och representerar något om världen; den interpersonella som uttrycker position och relation till mottagaren; medan den textuella handlar om textens helhet och struktur (Kress, 2010, s. 87). Elevtexternas positionerande är en handling som skapar relation till det uttryck, det vill säga filmen eller novellen, som de tagit del av och som sådant kan det förstås som ett uttryck för den interpersonella metafunktionen. När eleverna skriver om det uttryck de tagit del av, genom exempelvis yttranden om intrigen eller stilen, relaterar de sig själva till uttrycket.⁷ Detta relaterande eller positionerande är den handling som undersöks i elevtexterna.

Elevtexten som handling är av vikt då avhandlingens forskningsfrågor kretsar kring vad elever gör och hur de ”meningsskapar” om novell och film. Intresset riktas mot vad elever gör när de ställs inför sådana uppgifter som att skriva om en novell, en film eller båda dessa vid samma tillfälle. I detta handlande använder eleven vissa perspektiv, strategier, förhållningssätt och kunskaper som sammanfattats som den position mottagaren intar till verket. Positionen kan således beskrivas på grundval av vad elever skriver om novellen eller filmen, men också hur de skriver om dessa. Både innehåll och språklig form i elevtexterna har tagits i beaktande när materialet har bestämts till dessa positioner.

⁷ En ytterligare positionering att ha i åtanke handlar om den speciella situation som konstruerats i studien och den position som den enskilde eleven kan inta i förhållande till den forskare som står i klassrummet.

Analysens andra steg utmynnade i tre analyskategorier vilka beskriver tre positioner som eleverna kan inta till novellen och filmen, och dessa utgör en slags topografi över meningsskapandet som undersöks i denna studie. Elevtexterna befinner sig vid intrig-positionen när de yttrar sig om vad som sker inom den fiktiva världens gränser. De kan också inta en analogiposition när de skriver om vad filmen eller novellens utvidgade betydelse vid sidan om texten (i vid bemärkelse) är. Elevtexterna kan också positionera sig över novellen och filmen genom att skriva om dem som objekt, utifrån en objekts-position. Dessa positioner anger således ett läge eller en plats som eleven intar, varifrån skrivandet och meningsskapandet sker.

I tabellen nedan visas positionerna i renodlad form.

Tabell 3.2: Beskrivning av positioner i elevtexterna

Position	Beskrivning
Intrig	Meningsskapandet i elevtexterna präglas av att eleverna på ett direkt sätt skriver om vad de sett eller uppfattat från novellen eller filmen. Det sker i form av ett handlingsreferat av hela eller delar av fiktionen, eller genom en beskrivning av dess karaktärer. Detta innebär att elevernas skrivande behandlar företeelser som befinner sig <i>i</i> den fiktiva världen.
Analogi	Meningsskapandet i elevtexterna präglas av vad filmen eller novellen vill säga utöver den direkta betydelse som förmedlas. <i>Vid sidan om</i> texten finns en analogisk betydelse på ett annat plan, som kan benämnas som budskap eller metafor. Meningen förläggs således vid sidan om texten.
Objekt	Meningsskapandet i elevtexterna präglas av att se verket som ett objekt som kan undersökas. Ibland markeras det med en språk- eller litteraturvetenskaplig terminologi som behandlar formella aspekter som språkbruk, författare, perspektiv som används eller om hur mottagandet av novellen eller filmen påverkas av uttrycket. Meningsskapandet positioneras därför <i>över</i> filmen eller novellen.

Allt empiriskt material har kategoriserats utifrån dessa positioner. Kategorierna är analytiska, medan materialet inte alltid uppvisar strikta gränser och vattentäta skott mellan de olika kategorierna. I resultatredovisningen i de empiriska kapitlen kommer åtskilliga excerpt att visas för att belägga de anspråk som görs och för att uppnå transparens.

Som är fallet i kvalitativa studier är den tolkning och det urval som gjorts präglade av den forskare som presenterar studien. Ett sätt att stärka reliabiliteten är att vara transparent genom att visa på exempel som styrker anspråken, men också visa de som drar i en annan riktning. Ett annat sätt är att konstruera ett test där en medbedömare får tillämpa beskrivningarna av kategorierna på ett slumpvis urval av elevtexterna. Ett sådant test företogs där en medbedömare utbildades på materialet och de kategorier som upprättats. I ett första steg gjordes ett övningstest på tio segment, det vill säga utsnitt ur elevtexterna som kategoriserats till en position. Övningstestet visade på hög grad av överensstämmelse (9 av 10). När det skarpa testet genomfördes slumpades 28 segment fram, vilket motsvarar 10% av materialet. När överensstämmelse beräknades med hjälp av Cohens kappa gav det värdet 0,77 vilket i metodlitteraturen bedöms som god överensstämmelse (Flick, Kardorff, & Steinke, 2010, s. 267).⁸

I den enskilda elevtexten kan dessa positioner framträda på olika sätt, vilket kommer att framgå av de excerpt som illustrerar resonemangen. Ibland är elevtexten genomgående analogisk, medan det vid andra tillfällen förekommer flera positioner som behandlas i separata stycken. Emellanåt förekommer positionerna sammanflätade i en lång löpande text som saknar såväl skiljetecken som innehållslig stringens. Trots detta är dessa positioner ofta tydligt urskiljbara genom familjelikhet (Wittgenstein, 1953) och genom likhet med prototypiska exempel (Rosch, 1978; Dye, 2007). Eftersom det är så vanligt att elevtexterna innehåller flera positioner i samma text har det inte varit möjligt att sortera elevtexterna i tre grupper utifrån en princip där den mest framträdande positionen bestämmer hur hela elevtexten ska kategoriseras. Istället har denna textrörlighet (Bremholm et al., 2012) i elevtexterna bejakats oaktat hur mycket eller lite den skrivs fram. Det innebär att varje elevtext kategoriserats till 1 till 3 positioner. Detta kommer beskrivas mer utförligt i kapitel 4.

I denna avhandling presenteras ytterligare en kategorisering och modell för att undersöka och förstå hur meningsskapande kan ta sig uttryck. Eftersom det finns åtskilliga teoretiska modeller och kategorier från tidigare forskning,

⁸ De fall där överensstämmelse uteblev följde inget mönster, som att medbedömaren eller undertecknad hade tendens att tolka segment i konsekvent olika riktning. Sannolikt beror dessa skillnader istället på att olika bedömare väljer att lyfta fram olika saker som anmärkningsvärda i en elevtext. I segment som utgör gränsfall mellan två kategorier, så kallade 'spricktexter' kan därför utfallet bli ett annat (jfr. Borgström & Ledin, 2014, s. 156).

kan man fråga sig vad som motiverar ytterligare en modell. Under analysen och skrivandet har flera tidigare modeller utprovats. Exempelvis kan Langers positioner sannolikt modifieras för en studie som också analyserar meningskapande som sker vid filmvisning. De domäner som Johansson (2015) presenterat hade också kunnat anpassas till studien, liksom Tengbergs läsararter (2011) för att nämna några. I takt med fortskridandet av analysen blev det tydligt att dessa inte fångade in de framträdande mönstren i denna studies material. Till viss del motiveras det av att materialet och studiens design har en särprägel genom att flera medier används och att analysens beskrivande kategorier måste kunna hantera detta. Den princip som satts främst har varit att välja begrepp som med tillräcklig precision kan beskriva och analysera materialet. Med det sagt har de positioner som presenterats ändå en tydlig koppling till tidigare modeller och kategoriseringar.

Tabell 3.2 ovan visar kategorierna i renodlad form, men i det empiriska materialet kan det vara svårt att se exempel som fullt ut ansluter till hela beskrivningen av en kategori. Därav följer att det är svårt att konstruera en regel för varje kategori som gäller utan undantag. Strävan har istället varit att utarbeta tillräckligt precisa kategorier för att kunna urskilja mönster i gymnasieelevers meningsskapande om novellen och filmen. Hur respektive kategori växt fram i växelverkan mellan det empiriska materialet, teori och tidigare forskning ska kort kommenteras.

Intrigpositionen har sin motsvarighet i Johanssons innehållsrelaterade domän (2015, s. 94) där elever skriver om innehåll, karaktärer och känslor som väcks av novellen. Vidare knyter den an till Martinssons (2018) syntetiserande modell över litterär kompetens där naiv fikcionalism utgör det steg där eleven når inlevelse i en föreställningsvärld och förstår berättelsens intrig och fabel. Elevtexter som beskriver det som händer i novellen eller filmen, genom ett referat av dess händelser eller beskrivning av dess karaktärer, förs till en intrigposition. Detta skrivande tar sin utgångspunkt i fiktionen de tagit del av och svarar på den icke-ställda frågan: Vad händer i berättelsen? I nedanstående elevtext från filmgruppen exemplifieras detta:

Filmen handlar om en fattig man som har haft ett mycket dåligt år, det är vinter och han är i behov av pengar till mat och julklappar till sin hustru. Mannen vill låna pengar av en gammal vän som var fattig som han ett tag, men nu bor han själv och har råd med en pälsrock och en pälsmössa. Han kommer hem till sin hustru bärandes päls-

rocken som han fick låna av sin vän och därefter får han reda på att hans fru är otrogen med mannen med rock, då hans hustru försäger sig och tror att hennes man kommer hem snart fast än hennes man är den som har pälsrocken på sig. (P2-2-3820)

Här sammanfattas viktiga delar av filmens intrig genom att eleven redogör för de viktigaste karaktärerna och vilka händelser som utspelar sig. Denna elevtext berättar vad som händer i filmen. I andra elevtexter kan instigandet i den fiktiva världen utvidgas till reflektioner om karaktärerna och ibland även om händelser som skulle kunna ha hänt. Även i dessa fall kategoriseras texterna till denna position då de innehållsligt behandlar företeelser som utspelar sig inom den fiktiva världen. En karaktärs känslor, tankar eller motiv kan resoneras om främst utifrån det material som den fiktiva världen erbjuder. Annorlunda uttryckt förutsätter en förståelse av en karaktärs erfarenheter att den fiktiva världen redan har konstruerats av läsaren eller mottagaren.

Den analogiska positionen är inspirerad av Tengbergs betydelseorienterade läsart där tecknet pekar ”ut från den fiktivt gestaltade världen” (Tengberg, 2011, s. 205). Meningsskapandet startar således i texten, men behöver inte sluta där. Detta knyter även an till den äldre traditionen av allegoriska läsningar inom exegetik och litteraturvetenskap, där innehållet på ett explicit eller implicit sätt knyter an till andra händelser och idéer (Frye, 2000, s. 91). Det finns även överlappning till Johanssons utomtextuella domän som beskriver hur elever har ”fokus på annat än den litterära texten” och hur de relaterar till egna erfarenheter (Johansson, 2015, s. 94). Elevtexter som innehåller inslag där novellens eller filmens budskap behandlas har förts till analogipositionen. Elevtexterna i denna kategori kan förstås som svarande på en icke-ställd fråga: Vad tror du att novellen eller filmen vill säga? En elev från novellgruppen skriver på följande sätt:

Lycka är något som texten i princip påstår är pengar och rikedom eftersom att man inte blir älskad på samma sätt annars. Har man pengar och en päls blir man mer attraktiv och lyckligare. Gustav såg sig underlägsen när han kom på affären mellan hans hustru och häradshövding Richardt och beslutade att det var bättre att ta sitt liv än att kämpa. (F1-1-3137)

Här är eleven väldigt direkt i sitt utpekande av novellens mening – texten påstår något. Detta meningsskapande utgår från en abstraherad nivå, där de efterföljande meningarna ökar konkretionsgraden. Den sista meningen i citatet

skulle lösryckt ur sitt sammanhang kunna föras till en intrigposition, men här klassificeras den alltså till analogisk position. I liknande fall där gränsdragningsproblematik uppstår får sammanhanget avgöra hur elevtexten kategoriseras. I fallet ovan fungerar den sista meningen som ett konkret exempel som följer på de föregående allmänt hållna meningarna.

Objektspositionen har vuxit fram genom att beakta hur eleverna både innehållsligt och språkligt upprättar distans i sitt meningsskapande om novellen och filmen. I detta överlappar den i hög grad den litterära domän som Johansson beskriver (2015) där novellläsande elever identifierar stilistiska drag i texten och uttrycker en "metarelation till den lästa texten" (s. 94). Elevtexter som på olika sätt uttrycker distans till novellen eller filmen och betraktar dem som verk eller objekt med en konstruktör (Thomson, 1987) förs till objektspositionen. Detta kan inrymma att använda sig av litteraturteoretiska begrepp liksom att resonera om läsoplevelsen och den effekt som novellen eller filmen kan ha. En icke-ställd fråga för en objektsposition lyder: Hur är verket beskaffat och vilka effekter har det på mottagaren? Ett exempel från en elev i novellgruppen kan se ut på följande sätt:

Pälsen blir en symbol för makt, förändring och sanning. Även stegringen i texten är välarbetad. Då man sätts in direkt och det sker en stegring direkt när han ramlar och sedan [fortsätter] tills det att man förstår att hans fru har varit otrogen. Sedan upphör den [stegringen] och en tom och sorgsen känsla återstår. Miljöbeskrivningen spelar också en stor roll, särskilt för att förstå att det var mörkt och att frun därför inte kände igen honom. Slutet blir gripande med det här om att de sista sekunderna i livet har varit lyckliga tack vare pälsen. (F2-1-4540)

I denna elevtext intar eleven en position över verket genom att benämna olika företeelser och funktioner i det. Pälsen i verket har vissa betydelser och funktioner som eleven klargör. Eleven använder sig även av begreppet stegring som ett verktyg för att undersöka en bestämd aspekt i verket och resonerar sedan om vilken effekt detta har på en läsare. Ett ytterligare analytiskt verktyg eller begrepp är miljöbeskrivning som eleven använder för att visa vilken effekt mörkret har för att läsaren ska tro på förväxlingen. "Slutet" kan tolkas som ingående i elevens analys av spänning och stegring i novellen, men det kan också utgöra en avslutande känsla och kommentar som eleven vill dela. Här har även den sista meningen kategoriserats som ingående i en sekvens av objektsposit-

ionen, genom att hänsyn tagits, i enlighet med samma princip som i ovanstående exempel, till det innehållsliga sammanhang som eleven skriver fram.

Analysens tredje steg har utgjorts av att undersöka mönster i hur dessa positioner har tagit sig uttryck och hur de fördelat sig över studiens olika förutsättningar. Det har gjort det möjligt att åskådliggöra positionernas utfall i tabeller och figurer, vilket ger en överblick över materialets 186 texter. Detta har gjorts för att ge en grundlig beskrivning av det empiriska materialet, och som ett sätt att föra undersökningen vidare. Tabellerna utgör deskriptiv statistik över materialet och är inte av en sådan art att de ska ses som giltiga för en större population. De mönster som förekommer har sedan följts upp, undersökts och knutits till de olika förutsättningarna, där elever läser novellen eller ser filmen, eller tar del av båda dessa. Skillnader i omfång och förekomst är relevanta att följa upp från det tredje steget. Exempelvis kan en position vara vanligt förekommande i en förutsättning, medan den är sällsynt i en annan. Utifrån de fördjupade resultaten har sedan ytterligare analyser genomförts. De specifika metoder som har använts för detta redovisas i anslutning till respektive kapitel.

Om novellen och filmen i studien

Utgångspunkten för valet av novell och film var att finna en novell med ett omfång som var tillräckligt begränsat för att kunna läsas under en lektion, och som var inom ett rimligt spektrum beträffande tillgänglighet och svårighet för eleverna ifråga. Vidare behövdes en adaption till filmmediet som uppfyllde liknande kriterier. Vad gäller noveller finns det åtskilliga att välja mellan i antologierna för svenskämnets litteraturundervisning, däremot finns bara ett fåtal av dessa adapterade till filmmediet. Exempelvis finns Strindbergs korta novell ”Ett halvt ark papper” och flera andra klassiska svenska noveller filmatiserade i Sveriges televisions programserie *Svenska noveller* från år 1978. I dessa fall befanns emellertid inte adaptationerna lämpliga för studien, dels på grund av att de författare som förekommer torde vara mer ovanliga i dagens litteraturundervisning (Per Gunnar Evander, Willy Kyrklund, Agnes von Krusenstjerna som adapteras är exempelvis ovanliga namn i senare års litteraturantologier.), dels på grund av att deras intrig i hög grad bars upp av en berättarröst och att tempot i filmerna kunde upplevas så långsamt att det kunde antas vara störande för eleverna. Även senare noveller såsom Alejandro Leiva Vengers

”Elixir” (2001) och dess adaption övervägdes, men där kunde istället novellens utmanande form och språkbruk utgöra ett problem om den användes i denna studie.

Valet föll slutligen på Hjalmar Söderbergs ”Pälsen” från novellsamlingen *Historietter* från år 1898. Noveller från *Historietter* återfinns i flera litteraturantologier som ett exempel på litteratur från det moderna genombrottet.⁹ Novellen ”Pälsen” återfinns även som elektronisk text via websidan litteraturbanken.se där den kan läsas eller laddas ned som e-bok. Novellen valdes då den är kortfattad (bara fem sidor lång med stort teckensnitt i den upplaga som eleverna tog del av) och har en tydlig intrig och stil som lämpar sig för analys och meningsskapande. Även om novellsamlingen innehåller flera andra intressanta noveller, är det ”Pälsen” som ådragit sig speciellt litteratur- och språkvetenskapligt intresse (Hegerfors, 1970; Cassirer, 1996). ”Pälsen” förekommer även som analysexempel i Holmberg & Ohlssons *Epikanalys* (1999, s. 104f) vilket vittnar om dess lämplighet som didaktisk text.

Två adaptioner till filmmediet av novellen ”Pälsen” finns tillgängliga. Den första sändes av Sveriges television år 1966 och baserades på ett manus som Söderberg själv skrev och publicerade i Tidskriften *Thalia* (1911). Filmen är en svartvit stumfilm producerad av Ingemar Leijonborg och har Gunnar Sjöberg i huvudrollen som Dr Henck. Filmen avslutas med att Dr Henck tar gift och faller död ned. Då det är en äldre film av stumfilmsformat har den inte befunnits lämplig i denna studie. Istället har valet fallit på den andra adaptionen. Björne Larsons version med samma namn, *Pälsen*, visades vid Stockholms filmfestival år 2008. Björne Larson stod då för manus och regi, med skådespelare som Fares Fares, Björn Kjellman och Moa Gammel i de centrala rollerna, och den har därefter visats flera gånger av Sveriges Television. Ovanstående filmer har gjorts tillgängliga via Svensk mediedatabas. Regissören Björne Larson har gett sitt tillstånd att använda filmen i studien. Nedan ges en kortfattad analys av novellen och filmen.

Hjalmar Söderbergs novell ”Pälsen”

I denna analys redogörs först för intrigen i novellen, och därefter för stilen och de olika slags berättare som förekommer i den. Den tolkning som ges här är

⁹ Se exempelvis Jeppsson, Lindqvist, Lindqvist & Sjöstedt (2013) eller Jansson & Levander (1991).

givetvis präglad av mina egna synsätt och vilka aspekter som jag väljer att lyfta fram, men det är samtidigt en läsning som kan relateras till andra utförda analyser. Ambitionen är alltså att redovisa en *konventionell läsning* av novellen som inte är kontroversiell i förhållande till svenskämnet och litteraturvetenskapens institutioner. Novellen finns att läsa som bilaga i slutet av avhandlingen.

Novellen inleds med en lägesbeskrivning av ett kallt och socialt skiktat Stockholm. Det är eftermiddag på julafton och protagonisten Dr Gustav Henck är på väg till sin framgångsrike vän häradshövding John Richardt för att låna pengar. På vägen dit talar han för sig själv om sina problem med vacklande hälsa och patienter som slutat komma till hans mottagning. Hans tankar avbryts när han halkar i ett "glatt slädspår" och därpå blir påkörd av en drosksläde vilket gör att hans överrock slits sönder. Detta väcker omgivningens uppmärksamhet som bistår honom, en poliskonstapel hjälper honom upp och "en prins av det kungliga huset, som händelsevis gick förbi" tar upp hans mössa. När Dr Henck kommer fram till John Richardt får han låna hundra kronor, men får också låna en päls eftersom John Richardt inte anser att han kan "gå hem på det där sättet". Dr Henck tackar, bjuder hem vännen till kvällens middag, och beger sig sedan hemåt igen.

På väg hem känner sig Dr Henck vid "bättre lynne" och relaterar detta till pälsen. Han reflekterar över pälsen, och rör sig mellan hopp och uppgivenhet i tankarna om sin hälsa och sin fattigdom, den frostiga relationen till hustrun, och den historiska rivalitet som tidigare förelåg mellan Dr Henck och Richardt om att gifta sig med Ellen, som till slut blev Dr Hencks hustru. Efter några uträttade ärenden kommer Dr Henck hem till sin mörka tambur och är fylld av förväntningar på hur hustrun kommer att reagera inför åsynen av honom iklädd päls. Hustrun kommer honom till mötes, kysser honom och viskar in i pälsen: "Gustav är inte hemma ännu", varpå Dr Henck svarar: "jo, han är hemma". Ömhetsbetygelserna är avsedda för John Richardt, vars päls Ellen ser i tamburen. Efter denna förväxling skildras ett senare tillfälle där Dr Henck och John Richardt sitter i en soffgrupp och dricker whisky efter en tyst middag. Dr Henck tillkännager då att han snart kommer att dö och tackar därför sin vän för den vänlighet han visat familjen och för lånet av pälsen som gett honom "de sista sekunder av lycka" han upplevt i livet.

Stilen i novellen är knapp, kontrastrik och präglas av en tragisk ironi. Enligt Cassirer består det främsta konstnärliga greppet i novellen av att "läsaren vet mer och förstår bättre än den person genom vars berättelse vi till största delen får kännedom om historien" (Cassirer, 1996, s. 86). Knappheten och kontrasterna kan illustreras med följande citat från novellens första sida:

Människorna krympte ihop i kölden och blevo mindre, utom de som hade pälsverk.

Häradshövding Richardt hade en stor päls. Det hörde för övrigt nästan till hans ämbetsåligganden, ty han var verkställande direktör i ett alldeles nytt bolag. Hans gamle vän doktor Henck hade däremot icke någon päls: i stället hade han en vacker hustru och tre barn. Doktor Henck var mager och blek. Somliga människor bliva feta av att gifta sig, andra bli magra. Doktor Henck hade blivit mager; och så blev det julafton.

I citatet kontrasteras fattiga mot rika, kalla mot varma, eller de feta mot de magra. Här ges vidare information och prolepser, det vill säga framåtsyftande information till läsaren (Genette, 1975, s. 40), genom att visa att Doktor Henck hör till dem som blivit mager i sitt äktenskap – en misstanke närs att något inte står rätt till i äktenskapet. Till stilen hör också hur novellen strukturerar berättandet.

Merparten av novellen berättas genom en intradiegetisk berättare med Dr Henck som fokalisator. Läsaren får följa med i Dr Hencks upplevelser, minnen och förväntningar från insidan av berättelsen. Genom Dr Hencks reflektioner får läsaren ta del av förhistorien genom analepser (återblickar), men här ges också flera prolepser. För den läsare som är informerad, kompetent eller har läst novellen flera gånger kan det från detta perspektiv vara tydligt hur Dr Henck är på väg rakt in i fällan. Till detta ska läggas en extradiegetisk berättare som har noll-fokalisering, det vill säga att "berättaren ser och vet mer än fokalisatorn" (Nikolajeva, 2017 s. 259). Hos denna berättare framkommer den tragiska ironin tydligt, som citatet ovan när berättaren ger aforismer ("Somliga bliva feta...") och den oväntade övergången till att det blir julafton. Ett tydligt exempel där den allvetande extradiegetiska berättaren framträder är detta:

Doktor Henck fick rätt i sin förmodan, att hans hustru skulle ge honom ett älskvärdare mottagande, då han var klädd i päls, än hon eljest brukade göra.

Slutet i berättelsen, vilket dramaturgiskt kan bestämmas som avtoning, präglas av den extradiegetiska berättaren och har en extern fokalisering. Läsaren får ta del av dialogen mellan Dr Henck och Richardt, men får ingen ytterligare information om vad dessa tänker. Ingen ytterligare kommentar från berättaren ges, vilket gör det befogat att tala om ett öppet slut. Läsaren vet inte vad som händer härnäst, om Dr Henck dör, eller överlever eller om äktenskapet brister. Detta och mycket annat i novellen är upp till läsarens förmodan.

Björne Larsons filmatisering *Pälsen* (2008)

I det följande görs en motsvarande analys av Björne Larsons film där intrigen och berättartekniska drag kommenteras. En utförlig transkription av filmen finns bland avhandlingens bilagor. Där redogörs för multimodala aspekter av filmen genom att nedteckna vad som sker genom olika modaliteter (Kress et al, 2005, s. 2) eller spår såsom bilder, ljudeffekter, muntligt tal eller musik. I det nedanstående redogörs för berättelsens intrig, för att därefter följas av några berättartekniska aspekter.

Filmen inleds med vit text mot svart bakgrund som visar titeln "Pälsen" och därefter växlas till tids- och lägesbestämningen "Julafton, Stockholm, 1897". Lägesbeskrivningen fortsätter på olika sätt genom att bilder av en trång gata från en miljö som liknar Gamla stan visas, samtidigt som en vinande vind hörs och en klocka slår. Berättarrösten, som tillhör Dr Henck (Björn Kjellman) hörs: "Jag har haft ett dåligt år i år." Bilder visas av den fattige doktorn vid sin mottagning med ett antal mynt framför sig, och kontrasteras sedan med bilder av John Richardt (Fares Fares) som kommer in i sin kontorsvåning och värmer händerna framför en kamin. I nästa klipp går Dr Henck ut på en folktom gata där snön yr, men halkar i snön och blir liggande ett ögonblick stirrande upp i skyn. Han reser sig och i nästa klipp går han in i John Richardts kontorsvåning där färgskalorna är varma, till skillnad mot tidigare scener som varit mörka, blå och kyliga. Dr Henck förklarar sitt ärende för John Richardt och ber om att få låna pengar till julklapp och julmat som han själv kommer att få smaka till kvällen. Därefter sker ett tyst samspel mellan vännerna, där Richardts blick är koncentrerad och granskande, medan Dr Henck flackar med blicken och inväntar besked. Richardt går fram till Dr Henck, ger honom en sedel ur en sedelbunt och föreslår att han lånar pälsen.

Under promenaden hem delger berättarrösten Dr Hencks reflektioner: att han borde skaffat sig en päls för länge sedan och att hans hustru kanske skulle börja älska honom på nytt om han "kunde förtjäna mer pengar". Under promenaden tappar han ett paket på gatan, som lyfts upp av en poliskonstapel som önskar honom god jul, vilket bidrar till Dr Hencks återupprättade självförtroende. Fylld av förväntan ser Dr Henck fram emot att "se vilken min min hustru kommer att göra när hon får se mig klädd i päls!". I den mörka tamburen filmas Dr Hencks ansikte medan hustrun Ellen (Moa Gammel) närmar sig från bakgrunden. Hon lägger huvudet mot pälsen och drar sedan ner Dr Henck på golvet där ett förspel inleds. Där viskar Ellen: "Richardt vi måste skynda oss, Gustav kommer snart". Repliken följs av stråkar i musiken som förstärker och kommenterar att något dramatiskt skett. När det strax därpå bultar på dörren utbrister Ellen: "Herregud, min man kommer". Varpå Dr Henck svarar: "Nej, han är redan hemma". I detta ögonblick förstår Ellen att hon förväxlat sin man för att vara John Richardt och ofrivilligt avslöjat sin relation till honom.

I den efterföljande scenen ligger Dr Henck apatisk på en divan, när John Richardt kommer in i rummet. Den dialog som följer där är trogen novellens dialog. Scenen är däremot utdragen och har långa partier av tystnad. Den avslutas med att huvudpersonens blick stelnar och Richardt går fram som för att se efter om Dr Henck har avlidit. Richardt går ut till Ellen i ett angränsande rum där ett ordlöst utbyte av allvarliga blickar sker. Filmen avslutas med bilder som omväxlande visar barnet framför julgranen, Dr Hencks stilla ansikte och pälsen som hänger i tamburen. Samtidigt spelas musiken från Bach/Gounods *Ave Maria* och därefter börjar eftertexterna rulla.

Några aspekter av berättandet utvecklas här. Berättandet i filmen är linjärt, där olika händelser sker i en rak händelsekedja: Dr Henck är fattig, går till sin vän för att låna pengar, men halkar på vägen, han går hem med pälsen och förväxlas för att vara Richardt och avlider senare under julaftonen. I novellen finns en förhistoria som inbegriper giftermålet med Ellen och vännernas tidigare rivalitet. I filmmediet skulle detta kunnat resultera i återblickar (analepser eller flashbacks) men detta görs alltså inte.

Vad gäller förväxlingen skildras och accentueras den på flera sätt: vid sidan om det verbala meningsutbytet mellan Ellen och Dr Henck, visas Dr Henck i sin förtvivlan – tårar rinner från hans ögon. Vidare förstärks förväxlingen av bultandet på dörren, förväxlingen hörs och får dessutom drag av er-

tappande. Även musiken bidrar till att emfasera detta tillfälle. Mottagaren kan alltså från flera modaliteter skapa mening om denna händelse.

Tillgången till Dr Hencks inre liv och tankar återges genom berättarrösten, som tillhör huvudpersonen och som i hög grad är identisk med novellens intradiegetiska berättare. Därtill använder filmmediet bilder och klipp som skapar associationer. Bilder på Dr Hencks ansikte, med klipp till bilder av hustrun och barnet och sedan till mynten på bordet ger åskådaren möjligheter till association: Dr Henck är en pappa och make som är orolig för familjens försörjning. Denna effekt benämns emellanåt som Kuleshov-effekten (Bordwell & Thompson, 2017, s. 226). Även i filmens sista scener ges liknande möjligheter angående karaktärerna Richardt och Ellen, vilkas inre inte är tillgängligt genom någon berättarröst. Deras blickar möts efter dödsfallet och riktas sedan mot barnet, som sedan visas i nästa klipp. Är det sorgen över ett faderlöst barn eller rentav konstitutionen av en ny familj som visas genom bilderna? Även om filmen med nödvändighet konkretiserar och individualiserar ett innehåll som i skrift kan framstå som abstrakt och generellt (Holmberg & Ohlsson, 1996, s. 51) innebär det alltså inte att ambivalenser försvinner.

Dessa kortfattade analyser av filmen och novellen avslutar avhandlingens inledande delar. Utifrån det problem som redovisats, det forskningsläge och den teoribildning som finns, och det sätt varpå studien utförts, har ett antal utgångspunkter etablerats. I nästa kapitel redogörs för resultaten av den inledande analysen, där meningsskapandet förstås utifrån tre positioner som eleverna intar till verken.

4. Meningsskapande som positionering

Det här kapitlet undersöker elevernas meningsskapande genom att beskriva vilka positioner eleverna intar i sina texter när de skriver om antingen film eller novell, eller om både film och novell. Som beskrivits i föregående kapitel utgörs dessa av intrigpositionen som behandlar vad eleverna skriver om *i* den fiktiva världen; analogipositionen som skapar mening *vid sidan om* novellen eller filmen genom att tala om dess budskap eller implikationer på ett annat plan; eller objektspostionen som innebär att yttra sig *över* verket som ett objekt med en konstruktör. I detta kapitel ges en helhetsbild av det empiriska materialet, genom att undersöka hur detta positionerande utmärker sig i studiens olika förutsättningar. Detta möjliggör att se hur positionerandet förändras i studiens olika förutsättningar.

Kapitlet behandlar avhandlingens samtliga frågeställningar: vad som utmärker gymnasieelevers skriftliga meningsskapande om skönlitteratur och film, hur det kan relateras till de mediala förutsättningar som råder i studien, samt vad som kännetecknar det skriftliga meningsskapandet när eleverna tagit del av både film och novell.

Kapitlet är disponerat på följande sätt: Inledningsvis ges en översiktlig bild över vilka mönster som framträder när hela materialet beaktas. Utifrån dessa resultat görs uppföljande och jämförande analyser mellan elever som antingen läst novellen eller sett filmen. Efter detta behandlas de grupper som både sett film och läst novell, och hur dessa förhåller sig till föregående grupper. En sammanfattning och diskussion av resultaten görs i slutet av kapitlet.

Resultat på en övergripande nivå

Inledningsvis behandlas resultaten på en övergripande nivå, för att ge en helhetsbild av det meningsskapande som eleverna ägnar sig åt. Denna bild bygger

på materialets 186 elevtexter som har analyserats och kategoriserats utifrån hur de positionerat sig till filmen och novellen. I den enskilda elevtexten har olika meningar och stycken markerats som segment tillhörande de olika positionerna. Varje elevtext kan innehålla upp till tre positioner. Vissa elevtexter håller sig till en position, medan andra rymmer två eller tre. I tabellen nedan visas hur dessa positioner återfinns i elevtexterna från de olika förutsättningarna.

Tabell 4.1: Antal elevtexter där positionen förekommer, redovisat per förutsättning

Position	Novell	Film	Film, novell	Novell, film
Totalt antal elevtexter	46	55	46	39
Intrig	21	39	23	16
Analogi	17	14	11	8
Objekt	25	24	30	29

Nedan i figur 4.1 visas procentuell fördelning av positionerna i staplar för att underlätta jämförelse. Eftersom varje elevtext kan ha fler än en position (alla har en till tre positioner) överstiger totalen av andelarna per förutsättning 100 procent.

Figur 4.1: Andel av elevtexterna inom respektive förutsättning där positionen förekommer

Av figuren framgår hur olika former av meningsskapande är framträdande i olika förutsättningar. I novellgruppen är det vanligast att meningsskapandet sker genom objektspositionen (54 %), men detta avviker inte stort från de två övriga positionerna intrig (46 %) och analogi (37 %). Novellgruppen är den grupp där det råder jämnast fördelning mellan de olika positionerna. Novellgruppen är också den grupp som utmärker sig gentemot de andra grupperna genom att de i högre grad skriver utifrån en analogiposition.

I filmgruppen sker meningsskapandet främst från en intrigposition (71 %). Filmgruppen utmärker sig som den av grupperna som oftast skriver om intrigen – nästan dubbelt så ofta som i novellgruppen. Gentemot de andra grupperna är filmgruppen den som i minst utsträckning skriver ur en objektsposition.

Den tredje gruppen, som alltså utgår från förutsättningen som ser filmen och därefter läser novellen, utmärks av att många elevtexter intar en objektsposition (65 %). Detta utmärker även den fjärde gruppen, som istället börjar med att läsa novellen och sedan ser filmen, där samma objektsposition uppgår till 74 %.

Gymnasieelevers skriftliga meningsskapande utifrån novellen och filmen kan således beskrivas som varierande och uppvisande en hög grad av rörlighet – eleverna förmår att inta och uttrycka olika positioner i sitt meningsskapande i en och samma elevtext.¹⁰ Men på denna översiktliga nivå framgår också att novellen tycks stimulera till en bredd av aktiviteter där novellen som objekt ofta betonas. För filmgruppen verkar intrigen däremot vara särskilt intressant att skriva om, medan de grupper som både ser filmen och läser novellen i högre grad intar en objektsposition.

Hur kan dessa skillnader förstås och förklaras? Och hur tar sig dessa skillnader uttryck i enskilda elevtexter från de olika grupperna?

Alla värden i tabellen kan inte följas upp inom ramen för denna avhandling. Istället behandlas ett urval av aspekter som har relevans för att svara på avhandlingens forskningsfrågor. Dessa kan koncentreras till frågan om vilka

¹⁰ I detta sammanhang kan det vara intressant att veta om någon av förutsättningarna uppvisar högre rörlighet än andra i sitt meningsskapande, det vill säga i vilken mån de kan beskrivas som rörliga mellan tre positioner eller fasta genom att bara hålla sig till en position i elevtexten. Antal positioner per elev och grupp följer dock ett tämligen jämnt snitt: novellgruppen 1,37; filmgruppen 1,4; film-novellgruppen 1,39; novell-filmgruppen 1,36.

skillnader som framträder i elevers meningsskapande när de ställs inför olika mediala förutsättningar där en likartad fiktionsberättelse förmedlas.

Den disposition som detta resulterat i ser ut på följande sätt: Först behandlas frågan om skillnaden mellan novellgruppen och filmgruppen när det gäller deras skrivande om intrigen – vad är utmärkande för elevernas meningsskapande i detta sammanhang och vilka skillnader framträder mellan de elever som läst novellen och de som sett filmen? Denna skillnad blir framförallt synlig när elevtexternas fokus på karaktärerna undersöks. Efter detta avsnitt undersöks hur eleverna upprättar en analogiposition och vilka skillnader som kan beläggas mellan elever som läst novellen respektive sett filmen.

Därefter behandlas frågan om hur novellgruppen och filmgruppen skriver utifrån en objektsposition. I detta föreligger en mindre skillnad mellan grupperna, men elevtexterna i dessa grupper visar också andra skillnader som är beroende av den mediala förutsättningen, vilket gör denna aspekt särskilt relevant att följa upp. Det fjärde avsnittet behandlar förutsättning 3 och 4, där eleverna tar del av både novellen och filmen innan de börjar skriva. Som värdena i figuren (4.1) antyder leder detta till ett annat positioneringsmönster bland elevtexterna. Dessutom framträder andra aspekter inom positionerna mellan de elever som tagit del av *ett* medium och de som tagit del av *båda*. Objektspositionen i förutsättning 3 och 4, innehåller således aspekter och särdrag som skiljer sig från de objektspositioner som förekommer i förutsättning 1 och 2. Med utgångspunkt i ovanstående tabell och figur är avsikten att vidare undersöka förekommande mönster för att se vad som ligger bakom skillnaderna i omfång och vilka utmärkande drag som kännetecknar dessa. Inledningsvis behandlas den skillnad som har med intrigpositionen att göra.

Närhet eller distans till fiktionens karaktärer

I detta avsnitt behandlas en framträdande skillnad mellan novellgruppens och filmgruppens texter, nämligen förhållandet till fiktionens karaktärer. Denna skillnad blir synlig inom ramen för intrigpositionen.

När eleverna skriver om den fiktiva världen skriver de utifrån en position där de befinner sig i verket, vilket kan relateras till Langers beskrivning av läsningens första två faser: att kliva in i en föreställningsvärld och att röra sig i densamma. Eleverna kan från denna position skriva om händelser, skeenden och deras inbördes ordning. Intrig-positionen inkluderar här även den fiktiva

värld som eleverna talar om och de fiktiva karaktärer som utför handlingar som eleverna skriver om. När eleverna läst Söderbergs novell eller sett den filmiska adaptionen av den handlar deras skrivande om intrigen i hög grad om karaktärerna. En tydlig skillnad som framträder mellan novellgruppen och filmgruppen handlar om hur eleverna skriver om dessa karaktärer. I huvudsak består skillnaden av att filmgruppen uttrycker en närhet till karaktärerna, medan novellgruppen i högre grad uppvisar distans till dessa. I det följande kommer denna skillnad att illustreras och beläggas genom en jämförelse mellan elevtexter från de båda grupperna.

En utgångspunkt kan tas i nedanstående exempel från filmgruppen där en elev skriver om scenen som utspelar sig efter Dr Hencks död, när John Richardt och Ellen Henck möter varandras blickar i köket:

Jag tänkte också på deras reaktion när Gustav dog, det blev som en känslokrock. De blev på ett sätt ledsna för att deras vän/man har dött samtidigt som de blev glada för att de äntligen slipper hålla sin relation i hemlighet. Men det kan även varit dåligt för deras relation att han dog, deras relation kanske har funkad just för att den har varit i hemlighet. Hon kanske egentligen fortfarande älskade Gustav men var förälskad i Rickards pengar och rikedom. (F2-2-3610a)

För att detta ska bli begripligt bör några anmärkningar göras om filmens skildring av denna scen. I filmen *Pälsen* yttras inga ord efter Dr Hencks avslutande tack. När Dr Henck avlidit skiftas scenen och visar John Richardt och Ellen Henck som möter varandras blickar i köket. Richardts blick är allvarlig och Ellens ansiktsuttryck är oroat och bestört. När eleven skriver om detta relaterar hon till de känslor som det överlevande paret kan tänkas uppleva i denna stund. Den mening som eleven skapar bygger på karaktärernas reaktion (och skådespelarnas uttryck av den). Eleven tillskriver dessa uttryck både lycka och sorg, och skälen som kan finnas bakom dessa känslor. De två avslutande meningarna utgör fördjupningar av konsekvenser av Dr Hencks död och hustruns känslor för honom. De blickar som utbyts i filmen, öppnar upp för eleven att relatera till en komplexitet av känslor som kan uppstå i den gestaltade situationen. På detta sätt yttrar sig elevens inlevelse i filmen och den specifika scenen. Eleven reflekterar, utforskar och resonerar om de möjligheter som filmen ger gällande vad karaktärerna kan tänkas känna och tänka. Några av Dr Hencks explicita tankar är tillgängliga genom filmens berättarröst, men när det gäller John Richardt och Ellen är eleven utlämnad till replikerna och skåde-

spelarnas rörelser och agerande. Trots detta resonerar eleven med hjälp av sin fantasi och inlevelseförmåga, som om hon har tillgång till dessa tankar. På detta sätt uttrycker eleven närhet till karaktärerna. Denna närhet till filmens karaktärer uttrycks på fler sätt och till olika karaktärer, exempelvis genom nedanstående elevtext som på liknande sätt istället beskriver Dr Hencks motiv och känslor.

Han blev även varmare [av pälsen] och kände sig mer synlig med den på sig. Något annat jag tänkt på är att han ändå behandlade sin kompis Rickard på ett snällt sätt efter att han har fått reda på att Rickard har smygat runt med hans fru. Han nämnde när han låg i sängen att han tack vare Rickards utlånande av pälsen har känt den sista lyckan i livet. Jag antar att denna lycka är att han vet om att hans fru och barn kommer klara sig när han väl har dött. Han vet att Rickard kommer ta hand om dem och att han har ekonomin till det. (F2-2-3946)

Den inlevelse som visas här handlar om hur det fysiskt och psykiskt känns för Dr Henck att ha pälsen på sig. Men det följs av ett utvecklat resonemang om huvudpersonens motiv. Här finns en implicit fråga: Varför blir inte Dr Henck arg på John Richardt? Svaret finns i den förmodade vetskapen om att familjen kommer att klara sin försörjning även om Dr Henck dör. Eleven använder sig här av karaktärens perspektiv – detta sätts i förgrunden för elevens meningskapande. Dr Henck känner, vet och vill saker som eleven utifrån den information som getts kan resonera om. Men det finns olika varianter av denna närhet som eleverna skriver fram. Exempelvis förekommer elevtexter som i mer renodlad form resonerar om karaktärernas motiv utan att skriva om känslor.

Jag lade också märke till hur snäll vännen var och lånade honom pengar, men det fanns en baktanke i det hela. Vennen hade en relation med han fru och därför ville han vara snäll och låna ut pengar. Vennen ville att frun skulle få en present. En till sak som jag lade märke till var att han fick låna vännens päls. Om man hade päls så såg man rikare ut. Jag tänker att han fick låna pälsen för att då skulle hans fru tro att det var vännen som kom och det trodde hon också. När han kom hem så sade frun "vi måste skynda oss innan min man kommer hem". Det var då mannen fattade att de hade en relation. Det var som att vännen ville att han skulle få reda på deras relation. Mannen hade inte långt kvar att leva så vännen ville väl att han skulle få reda på deras relation innan han dog. Mannen dog i slutet av filmen. (F1-2-5605)

Här är det motiven bakom karaktärernas handlande som genomsyrar stora delar av elevtexten. Motivet bakom att vara snäll och att låna ut pälsen är en del i Richardts plan. I en annan, möjligen en konventionell och traditionell tolkning av filmen (eller för den delen av novellen) är pälsen något som Dr Henck får låna som ett resultat av ett antal omständigheter eller av en ren slump. I denna elevtext nämns däremot ingen slump: skeendet är ett resultat av Richardts vilja att berätta hur det ligger till för Dr Henck. Samma vilja är det som vill se att Ellen får sin present. Här finns inte samma typ av inkännande eller inlevelse som i föregående citat, men närheten finns där genom att eleven har tillgång till och kan skärskåda Richardts baktanke och plan.

På detta och liknande sätt skriver eleverna från filmgruppen med närhet till fiktionens karaktärer. Denna närhet möjliggör att de kan skriva ur karaktärernas perspektiv och därigenom nysta i vilka känslor och motiv som ligger bakom deras handlingar. Närhet och förmåga att inta karaktärernas perspektiv är mest förekommande i filmgruppen, men förekommer även i förutsättningarna där både film och novell finns med. Däremot är de sällsynta i novellgruppen.

När elever i novellgruppen skriver om karaktärerna sker det i regel genom att de reder ut vad som har hänt och emellanåt anges de direkta skälen till detta handlande. I nedanstående exempel från novellgruppen illustreras denna skillnad som blir synlig i förhållande till de citat från filmgruppen som visats ovan.

Jag reflektera över hur han verkade glad över att hans fru hade varit otrogen och att hans vän hade gjort så mot honom. Vilket jag finner mycket underligt. Detta var något jag tänkte på i slutet då detta inte hör till det vanliga. (F2-1-5150)

Eleven påbörjar här en reflektion om hur detta kan kännas för Dr Henck, att han verkar glad. Däremot uttrycks ingen ansats för att förstå vad eller varför Dr Henck känner eller tänker som han gör. I andra exempel skriver eleverna från novellgruppen mer utförligt om intrigen:

Något annat som jag tänkte på att trots att Henck var doktor hade han ont om pengar och ingen hög statuts. Det här kan också vara ett tecken på att det utspelar sig för länge sedan då doktor numera är ett välbetalt och statusfyllt jobb. En ytterligare tanke är ju givetvis att Hencks fru är otrogen mot honom med Richardt. Detta märks tydligt eftersom hon inte vet att Henck har lånat Richardts [päls], och går

fram och kysser honom inte mörkret, när hon inte kunde vetat att det var Henck som faktiskt stod där. (F1-1-2712)

I den här elevtexten görs några spridda iakttagelser där de första meningarna handlar om Dr Hencks utgångsläge i novellen, medan den senare delen handlar om att konstatera och förklara triangeldramat. Eleven fastslår Dr Hencks läge och berättar vad han gör. När detta jämförs med ovanstående citat från filmgruppen framträder flera skillnader: novellgruppen skriver kortfattat och konstaterande om karaktärerna, och främst genom att redogöra för vad karaktärerna gör. I mindre grad än i filmgruppen skriver de om karaktärernas känslor och motiv, medan filmgruppen skriver längre och mer associativt om dessa. Medan de förra skriver med distans, skriver de senare med närhet till karaktärerna. Med distans avses i detta sammanhang inte den distans som kan upprättas i en kritisk läsning, för att exempelvis analysera karaktärernas funktion i en berättelse. En sådan läsning förutsätter ett slags närläsning, där karaktären undersöks med stort intresse, vilket i regel inte är fallet i novellgruppen. Däremot finns några undantag från detta mönster. I nedanstående elevtext från novellgruppen ges en fylligare och mer utförlig genomgång av vad som hänt och varför detta sker:

Fru Hencks verkar bli imponerad av Häraldshövding Richardts sociala och ekonomiska status och fattar därför tycke för honom. När Hencks sedan kommer hem i Richardts päls tror fru Hencks att det är Richardt och hon avslöjar sin otrohetsaffär genom det hon viskar till sin make och hur hon bemöter den man hon tror att hon möter. När Hencks märker fruns otrohetsaffär reagerar han inte särskilt starkt. Hencks beskriver att han är veklig och förmodligen inte har långt kvar att leva. Jag tror att han är tacksam för att Richardt kan ta hand om hans fru när han inte lever längre. Att han inte reagerar särskilt starkt tror jag även beror på att paret inte är så förälskade. (F2-1-2933)

Här finns även ansatser som visar förmåga att inta karaktärens perspektiv och upprätta närhet, liknande dem som presenterats från filmgruppen. Eleven resonerar om att Ellen blir "imponerad" av Richardts status, som bakgrund till hennes agerande. I slutet av citatet skriver eleven om Dr Hencks tankar och motiv som förklarar hans svala reaktion. Det finns några ytterligare texter som denna vilket visar att fenomenet är dynamiskt, varierande och inte är helt styrt av vilka förutsättningar eller medier som används. Det är alltså fullt möjligt att

skriva fram fullständiga känslspektrum som kan tänkas inrymmas i karaktärer i fiktiva verk, även när de gestaltas i tryckt skönlitteratur på en prosa som till stilen är knapphändig och innehåller ord som för många moderna läsare börjar kännas åldrade.¹¹ Tendensen i den här studiens material är däremot att elevtexter som uttrycker närhet till novellens karaktärer är ovanliga i novellgruppen. Detta mönster utgör en tydlig skillnad mellan elever som läser novell och ser film.

Sammanfattningsvis har detta avsnitt beskrivit hur den skillnad som framträder mellan elever som sett film och de som läst novell visar sig i deras skrivande om fiktionens karaktärer. Detta skrivande sker utifrån intrigpositionen men grupperna skiljer sig åt genom filmgruppens utpräglade närhet och tillgång till karaktärernas känslor och motiv. Dessa elever kan inte bara berätta vad som händer, utan också resonera om och spekulera i vad som händer i karaktärerna genom resonemang om dessas känslor och motiv. Detta kan kontrasteras mot novellgruppens skrivande om karaktärerna som oftast begränsar sig till att behandla vad karaktärerna gör. Som visades i figuren (4.1) ovan är det mer förekommande att inta en intrigposition i filmgruppen än i novellgruppen. När denna skillnad i förekomst följs upp framträder kvalitativa skillnader gällande hur eleverna skapar mening i denna position, vilket framkommer tydligast när elevernas skrivande om karaktärerna fokuseras.

En annan skillnad som framträder gäller analogipositionen där novellgruppens elever utmärker sig som den grupp som oftare än andra ägnar sig åt denna form av meningsskapande. I nästa avsnitt undersöks hur denna position och denna skillnad tar sig uttryck i elevtexterna.

Filmens konstaterade och novellens moraliska budskap

Att skriva ur en analogiposition förekommer i alla studiens förutsättningar och innebär att mening skapas på ett annat plan, exempelvis genom att visa på paralleller till en samtida kontext eller peka på ett moraliskt budskap som novellen eller filmen verkar föra fram.

Eleverna som deltagit i den första förutsättningen där enbart novellen förekommer skriver i högre grad än övriga grupper utifrån denna position. I

¹¹ Några ytterligare elevtexter från novellgruppen som uppvisar drag i denna riktning: F1-1-4014; F2-1-5106.

detta avsnitt redogörs för hur detta positionerande ser ut och hur det skiljer sig mellan de grupper som tagit del av antingen film eller novell.

Analogipositionen uttrycks på två sätt i materialet. Ett sätt är att föra fram ett *konstaterat budskap* vilket innebär att eleverna lyfter fram antaganden, ideologier eller värderingar som texten ger uttryck för. Dessa har prägeln av att vara deskriptiva utsagor, där eleven renodlar vad novellen eller filmen säger, utan att någon värdering görs av det som påstås. De konstaterade budskapen kan förstås som en till undervisningen anpassad (didaktiserad) variant av diskursbegreppet där eleverna utifrån verken tar fram de ”bestämda värderingar, attityder, övertygelser, antaganden och praktiker” (Chandler, 2007, s. 157) som de lägger märke till. Ett andra sätt, som angränsar till nyss nämnda, är att eleverna skriver fram ett *moraliskt budskap* från novellen eller filmen, vilket innebär att de ser novellen eller filmen som något som mottagaren kan dra lärdom av eller skaffa sig visdom av inför framtida situationer och val. Novellen eller filmen ses ur denna position som bärande på en moral eller sensmoral som kan extraheras av mottagaren.

Utöver att novellgruppen oftare än andra tenderar att inta analogipositionen, finns ytterligare en skillnad mellan novellgruppen och filmgruppen i det att de förra tenderar att uppmärksamma moraliska budskap, medan de senare i högre grad lyfter fram konstaterade budskap. Nedanstående avsnitt kommer att exemplifiera och diskutera dessa skillnader utifrån novellgruppens och filmgruppens texter.

Ett konstaterat budskap

Ett återkommande sätt att konstruera ett budskap från novellen och filmen är att konstatera vad novellen eller filmen gör för påståenden och antaganden om världen. Novellen eller filmen förmodas ha något att säga på ett annat plan, i analogi med någon annan företeelse i världen eller samhället som eleven lägger märke till. På detta sätt konstaterar eleverna ett budskap från uttrycket. Dessa är vanligare i filmgruppen än i novellgruppen och beskriver ofta den bakomliggande mekanismen som förklarar hur världen fungerar i novellen och filmen. I det följande kommer dessa konstaterade budskap att beskrivas, inledningsvis genom några exempel från novellgruppen och därefter från filmgruppen.

I nedanstående elevtext från novellgruppen konstaterar och förklarar eleven vilka villkor som råder i novellens värld. I denna värld sker ett spel om värden, roller och status:

Någonting som jag tänkte mycket på i den här texten var hur de värdesatte människor under den tiden. Hur mycket status man hade och vem man var som person spelade mycket roll för hur man blev bemött utav andra. Det är tydligt att häradshövdingen Richardt var mer uppskattad och blev bemött på ett annat sätt än vad Henck blev bara för att han hade [en] päls. Man ser att klädsel har stor betydelse under den tiden för att visa hur man är i samhället. Ett exempel är när Henck fick låna pälsen och då inser att han blir bemött på ett annorlunda sätt. (F1-1-3139)

Det konstaterade budskapet framträder ur subjektet "man" som värdesätter och bestämmer status och bemöter andra människor. Värden och människosyn sätts i förgrunden, medan händelser i intrigen utgör exempel på detta. Allt detta är exempel på vad som gäller under en viss "tid" som inte specificeras av eleven. På detta sätt har eleven förklarat hur denna värld fungerar, vilket återkommer i flera elevtexter. Enligt nedanstående elev kan den fiktiva världen förklaras av ekonomiska faktorer:

När jag läste texten tänkte jag på hur i många fall ekonomin styr våra känslor och samhället i allmänhet. Först när Richardt inte hade sitt bolag och en dyr päls, pratade Hencks hustru illa om Richardt. Men så fort han skapade sitt bolag så blev hon trevlig mot honom. Men sedan slog det mig att en kvinna på den tiden är så beroende av mannen. Dessutom sa Henck att hon ville gifta sig med en man eftersom hon var en fattig flicka. Det visar på hur underlägsen kvinnan var mannen och jag förstår henne på ett vis att hon började träffa Richardt istället. Det är klart att man som kvinna vill ha en stabil ekonomi eftersom det gynna henne och barnen. [...] Dessutom går det att se tydliga mönster mellan pengar och respekt. Jag tror att en människa, både i samtiden och dåtiden, erhåller en större respekt och överlägsenhet om du har mer pengar andra. Med andra ord gör jag antagandet att pengar alltid har och alltid kommer styra samhället. (F2-1-5556)

Novellen ger utifrån de händelser som skildras ett antal exempel som eleven knyter till ett meningsskapande på ett större plan – det samhälleliga och det ekonomiska. Ekonomin påverkar känslorna, som konstateras i början, men det påverkar också karaktärernas val i novellen. De två avslutande meningarna är allmänt hållna och konstaterar hur världen är beskaffad. Båda ovanstående ci-

tat är tydliga gällande denna aspekt, medan andra elevtexter är mindre utförliga och tydliga gällande detta:

Pälsen är en symbol för rikedom.

Ett av temat i novellen tycker jag är rikedom, pengar är viktigt för att vara lycklig, frun skulle börja älska Gustav på nytt när han börjar tjäna mer pengar (F2-1-4905)

Ovanstående är en mycket kortfattad elevtext (i sin helhet) som innehåller fyra påståenden som alla kategoriserats till analogipositionen. Pälsens symboliska funktion, liksom det tema som slås fast och de efterföljande två satserna är de aggregerade påståenden som eleven gör utifrån novellen. På detta korthuggna sätt delger eleven hur berättelsens värld fungerar. Pälsen symboliserar rikedom och rikedom är den mekanism som gör novellens värld begriplig och möjlig att summera på detta sätt.

Även filmgruppens konstaterade budskap handlar ofta om ekonomi, pengar och hur pengar spelar roll för hur andra människor ser på en. Detta exemplifieras i nedanstående elevtext som inleds med ett konstaterat budskap som sedan beläggs med hänvisning till händelser i filmen.

Att med pengar får man vad som helst. Gustav tänkte att frun skulle tycka om honom mer om han hade pengar vilket han inte hade, medans hans kompis Jan- Henrik hade det så därför började frun att tycka om honom istället. Man såg också att konstapeln visade större respekt då han räckte över ett paket till Gustav när han hade päls på sig, vilket han troligtvis inte skulle ha gjort annars. Något jag också tänkte på är hur fysiska saker, materiella ting både påverkar vårt självförtroende och vår självkänsla, hur Gustav kände sig som en annan person när han hade på sig pälsen och verkligen kände sig lycklig då, Gustav var annars en ganska olycklig man som inte har så många fördelar i livet. (P1-2-5454)

Det budskap som eleven konstruerar handlar om hur materiella ting påverkar självkänsla och självförtroende. Även om det ligger nära till hands att sluta sig till att materiella ting inte *borde* vara så viktiga för självkänsla, självförtroende och bemötande är det inte något som görs i ovanstående excerpt. Det är istället fråga om att förklara hur denna värld fungerar. Eleven exemplifierar med polisens bemötande och höjda respekt. Likaledes referenserna till "vår självkänsla" och "vårt självförtroende" signalerar att budskapet som konstateras äger giltighet både inom den fiktiva världens gränser och utanför den, i "vår"

värld. Filmens krassa verklighet igenkänns av fler elever som skriver fram konstateranden:

Att alla inte har samma förutsättningar. Vissa känner sig mindre värda än andra, exempelvis som han som var sjuk och fattig. Allt han ville ha var en päls och pengar så han kunde köpa mat och julklapp till sin fru, men hade ingen möjlighet. (F2-2-3245)

Den inledande att-satsen kan förstås som elevens svar på något hon lägger märke till i filmen – vilket blir en utsaga som summerar vad filmen har att säga. Även här är det fråga om korthuggna blottlägganden. Alla konstaterade budskap rör dock inte renodlat ämnet ekonomi. Nedanstående är ett exempel där elevtexten lyfter fram frågan om normer:

Jag lade också märke till att det fanns vissa normer som även finns idag. I filmen handlade det om att man var speciell om man ägde en päls, man blev behandlad på ett annat sätt. Och sådant finns även idag i vårt samhälle, kanske inte direkt med päls men det finns saker (F2-2-3740)

Normerna är förklaringen till att Dr Henck blir bemött på ett annorlunda sätt. Eleven lägger märke till normerna i filmen och kan även dra parallellen till "vårt samhälle". Filmens skildrar en annan tid men har samtida aktualitet och relevans (som inte exemplifieras, "det finns saker"). Filmens har alltså något att säga som överskrider det temporala, vilket konstateras i elevtexterna.

När elevernas meningsskapande sker utifrån en analogiposition sker det genom att olika slags budskap från novellen eller filmen konstrueras. Ovan har några variationer av ett konstaterat budskap visats. Dessa är något mer förekommande i filmgruppens elevtexter än i novellgruppen: 9 av 14 elevtexter från filmgruppen kategoriseras som konstaterade budskap, medan 8 av 17 elevtexter från novellgruppen visar konstaterade budskap. Utöver de konstaterade budskapen konstruerar vissa elever ett moraliskt budskap ur novellen och filmen. Dessa beskrivas i nästa avsnitt.

Ett moraliskt budskap

Elever i novellgruppen tenderar i högre grad att konstruera moraliska budskap ur novellen än filmgruppens elever. Med moraliska budskap avses att eleverna verbaliserar en moralisk slutsats utifrån det lästa, antingen relativt fristående

eller sammanflätat med ett återgivande av intrigen. Novellen eller filmen har enligt dessa elevtexter något att säga och något att lära ut, med andra ord en moralisk implikation riktad till mottagaren. Hur dessa moraliska budskap tar sig uttryck kommer att utvecklas i det följande.

I nedanstående exempel redogör eleven för budskapet med delar av intrigen genom att hävda att Dr Hencks upplyfta sinne är en falsk föreställning – han borde egentligen vara glad över andra saker tycks eleven mena:

Ett stycke skrivs det "På hemvägen var Henck i ett bättre lynne än han hade varit på länge. Det är för pälsens skull, sade han till sig själv. Om jag hade varit klok skulle jag skaffat mig en päls på kredit" under detta [skrivna] stycke tycker jag det var mycket intressant att se att doktor Henck endast tror han är på bra humör för att han har ett dyrbart plagg på sig. Matriella lyckan beskrivs här, att man för stunden uppnår en extrem lycka när han bär detta dyrbara plagg. För mig kan man även referera till dagens samhälle i just detta stycke, detta ligger i samtiden och visar att människor tror dem blir lyckliga bara för de köpt något fint eller bär något märkes plagg. Detta ger än en tankeställare. Att vi människor fortfarande än i dag tror att lycka är något man kan köpa, visst du kan köpa lycka för en stund som i detta fall pälsen men den lyckan varar inte länge utan kommer senare att försvinna. (F1-1-4014)

Det moraliska budskap som eleven från novellgruppen lyfter fram är tvådelat. Det första handlar om Dr Hencks falska föreställning om att plagget ska ge honom lycka. Visserligen ger det honom en "extrem lycka" men det är en materiell ("matriella") lycka som anses bristfällig, övergående eller falsk. Dr Henck *tror* att han är lycklig – egentligen är han inte det, antyder eleven. Den andra delen drar en explicit parallell från detta till "dagens samhälle" – människor tror att de kan köpa lycka även i vårt samhälle, men det är en falsk tro. Enligt de elever som skriver i denna riktning har novellen något att säga, ett moraliskt budskap som läsaren ska ta med sig. En elevtext från novellgruppen med ett liknande budskap kommer fram till denna slutsats:

Det främsta som jag lagt märke till är hur en päls kan förändra så mycket hos en människa med lågt självförtroende. När dr. Henck sätter på sig pälsen får han en helt annan inställning till sig själv och andra förhoppningar om hur andra kommer att bemöta honom. Detta är en parallell man också skulle kunna dra till verkligheten. Samhället är väldigt styrt av normer, framförallt när det handlar om kläder och hur man ser ut. Dessa är faktorer som gör mer än vad man tror, de ger andra människor uppfattningar om vem man är som per-

son, beroende på vad man har på sig och hur mycket man tänker på det. Detta i sin tur påverkar till viss del hur omgivningen bemöter en och i långsiktiga drag, vilken stämpel du blir tilldelad..som blir svår att ta sig ur. Därför tror jag att många, och kanske speciellt ungdomar, kan relatera till denna texten ganska mycket. Pälsen i detta fall är också ett ganska tydligt tecken på status, något man märker när man skiljer på Richardt och dr. Henck. (F2-1-5101)

Det moraliska budskapet som ansats i elevtextens positionerande är tydligt, det vill säga själva rörelsen i elevtexten, medan det föreskrivande budskapet, det vill säga sensmoralen, är försiktigt formulerad. Eleven uttrycker sin parallell i ett resonemang med flera steg som belägger hur analogin mellan samhället och novellens värld ser ut. Den stämpel som kläder och yttre attribut kan ge är något som unga människor kan "relatera till". I detta har novellen något att säga.

Elevernas formulerande av moraliska ståndpunkter utifrån novellen kan också ta sig mer oväntade uttryck. I nedanstående exempel tar elevtexten sin utgångspunkt i ett moraliskt resonemang då novellens titel aktualiserar ett område som väcker känslor och värderingar.

Jag tänkte först och främst på djurmisshandel när jag läste rubriken och sedan förstod i texten att det handlade om en rock/jacka. Jag är verkligen emot djurmisshandel och eftersom nästintill hela texten handlar om den där pälsen och hur "vacker" den var så blev jag lite irriterad. Jag tycker det är respektlöst att prata om någon som har varit levande som ett objekt. Det andra jag kom och tänka på är att pengar kan köpa lycka. Allt kretsade om hur fint det var att bära den där pälsen. Att han verkligen kände riktig lycka för första gången på länge när han fick ta på sig pälsen trots att han har något som är så himla mycket mer värt, en familj. (F1-1-2707)

Päls och pälsindustri är det första eleven väljer att nämna gällande vad hon lägger märke till, vilket både kan ses som idiosynkratiskt och anakronistiskt – elevens värderingar, ståndpunkter och referensramar tillämpas på en text och en kontext från en annan tid. Som sådan är elevtexten ett särpräglad men (inte unikt inslag) i materialet. Elevtexten är ändå signifikant då det underliggande mönstret för ovanstående tre elevtexter är att eleverna tar ställning till och förhåller sig till texten. I ovanstående fall utesluter det inte att elevens resonemang rör sig mot ett ytterligare moraliskt budskap som är tydligare förankrat i novellens fiktiva värld. Citatets tre sista meningar utgörs av det moraliska budskap som eleven konstruerar. Dr Henck borde förstå hur lycklig han är,

eftersom han har en familj. Istället längtar han efter pengar och en päls, konstaterar eleven.

Dessa sätt att skriva fram moraliska budskap ur novellen innebär att eleverna tar fram något påbjudande ur det de tagit del av. På ett annat plan än det bokstavligen lyfter eleverna fram vad berättelsen har att säga som läsaren kan rätta sig (eller leva) efter. Liknande elevtexter som lyfter fram moraliska budskap finns bland de elever som sett filmen, men är där mer ovanliga. För eleven nedan från filmgruppen innebär filmen en möjlighet att tänka ”djupa tankar” om ”vad som är viktigt i livet”:

Först och främst en väldigt långdragen film om så lite handling. I filmen "Pälsen" innehöll djupa tankar om livet och döden m.m. Det fick mig att tänka efter och se vad som är viktigt i livet. Filmen speglar mycket av de problem vi i samhället har idag även fast vi i scen satt för flera decennier sedan. Såsom pengar, familj och vänner. Handla om att man inte riktigt är nöjd med sitt liv. Till exempel hade ena mannen inga pengar men till början en lycklig familj. Den andra mannen hade å andra sidan en förmögenhet med pengar men vad jag anser inte visade mycket lycka heller, det kan ha berott på att han inte hade någon familj. (P2-2-3714)

Det moraliska budskapet är inte direkt formulerat här men antyds på flera ställen. Det budskap som filmen kan bära på får här en existentiell prägel som aktualiserar tankar om livet, döden och värden. Analogin föreligger även mellan filmens tid och den upplevda samtiden då filmen ”speglar” problem som är tämligen tidlösa. En ytterligare kortfattad men kärnfull sensmoral formuleras av en annan elev från filmgruppen:

Oavsett hur nära man är en vän och hur snäll den är mot en kan man inte lita på den tex så var Rickard väldigt vänlig mot Gustav men ändå svek Rickard honom på de värsta sättet en vän kan göra, genom att vara med hans fru. (F2-2-3630)

De inledande orden utgör den bistra sensmoral som eleven drar ur filmen och som exemplifieras med Richardts svek. Ett tredje exempel på ett moraliskt budskap som tas fram ur filmen är följande som avviker från ovanstående då det både är mer utförligt och explicit talar om filmens budskap.

Om det är så att filmen på något vis ska reflektera nutiden kanske temat kan handla om att vårt samhälle än idag har sådana skillnader i rikedom och klass, och filmen vill visa att fastän det gått över hundra

år sedan filmen utspelade sig, har inte mycket ändrats på den fronten i vår värld. Vi tycker det är konstigt att de två människors liv är så olika och så orättvisa när vi ser filmen, men glömmar ändå bort att tänka på att det faktiskt även är så det ser ut idag - mer eller mindre - ett budskap som filmen kanske vill förmedla.

En sista sak jag tänkte på under filmens gång var hur Gustav kände sig som en värdelös människa så länge han inte var rik, han tänkte att om han började tjäna mer kanske hans fru skulle börja älska honom igen. Filmen har ett tema centrerat kring rikedom och klass, och som jag nämnde tidigare kan allt detta vara till för att spegla dagens samhälle. Vi har många, åtminstone kan jag se det bland unga som ska välja utbildning för framtiden och liknande, alldeles för stort fokus på att bli rika, utan att egentligen tänka på om det verkligen är det viktiga. Gustav har fått för sig det, och även de två andra vuxna i novellen verkar tänka så. Hans fru går efter Gustavs vän, kanske för att hon älskar honom, eller kanske för att hon älskar hans pengar. I vilket fall som så känns det som om man ytligt skulle kunna tolka budskapet som att den som är rika, Gustavs vän i filmens fall, får allt och blir lycklig i slutet. Men ändå var det Gustavs vän som lever ensam, och Gustav som har [fru] och barn. Dessutom ser Gustavs vän och hans fru inte alls särskilt lyckliga ut i slutet, något som man kan tänka sig att de borde vara då Gustav dör och de borde kunna vara tillsammans. Istället blir allt tyst och tomt. I sina sista sekunder ser Gustav fridfull ut, trots sin fattigdom, och jag tänker mig att han kanske inser att även fast han skulle vara rik så gör det en verkligen inte lycklig. Han hade, oavsett pengar, ändå dött. Lycka är något som måste komma inifrån, från lyckan av att höra sin frus fotsteg, eller ibland från något så enkelt som att låna sin väns pälsjacka. (F1-2-5954)

Den första delen av utdraget omfattas av att eleven slår fast att filmen vill säga något och att detta budskap handlar om den samhälleliga orättvisa som föreligger mellan fattiga och rika i samhället. Eleven nämner detta explicit som filmens möjliga budskap. I den andra delen (som inleds: "En sista sak...") relateras filmens händelser till den verklighet som gymnasieungdomarna upplever, med funderingar över val och förväntningar på framtiden. Detta flätas samman med filmens händelser, som för att visa och argumentera för vilken relevans filmen har för eleverna som ser den. Några rader ner fortsätter eleven ett nytt segment där hon söker efter filmens budskap: "I vilket fall som så känns det som om man ytligt skulle kunna tolka budskapet", inleder eleven detta avsnitt. Alla dessa osäkerhetsmarkörer har betydelse för det följande när eleven undersöker vilka budskap som kan extraheras från filmen: Richardt är vinnaren i filmen – han har sin rikedom och har vunnit Ellen. Å andra sidan är Gustav vinnaren, som har fru och barn. Lyckan ska komma inifrån menar eleven, men

hävdar sedan att yttre intryck och händelser också kan ge lycka. Den gemensamma nämnaren i allt detta är elevens sökande efter filmens budskap – vad vill den egentligen säga? I de tre exempel från filmgruppen som nämnts här skriver eleverna fram resonemang om budskapet på olika sätt, där det första antyder budskapet, medan det andra slår fast en sensmoral, och det tredje förhandlar om vad detta budskap kan vara. De föregående citaten från novellgruppen visar också på variation sinsemellan. Oaktat om elever läst novellen eller sett filmen finns det exempel som visar hur eleverna upprättar analogier från berättelsen som innehåller moraliska aspekter om vad uttrycken har att säga om samhällen, om existentiella frågor eller om hur ungdomar kan eller bör leva sina liv.

Dessa moraliska budskap förekommer i både novellgruppen och filmgruppen, men är mer förekommande i novellgruppen. Bland novellgruppens elevtexter som skriver ur en analogiposition har 8 av 17 elevtexter skrivit om moraliska budskap, medan filmgruppens motsvarighet utgörs av 4 av 14 elevtexter. Oavsett om eleverna sett filmen eller läst novellen är eleverna förmögna att lyfta fram moraliska budskap utifrån dem – och eleverna tycks se det som sin uppgift att redovisa detta. Hos novellgruppen är detta vanligare. Där tenderar elevtexterna i högre grad lyfta fram budskap som har något att säga till mottagaren om existentiella frågor, moral och värden, medan filmgruppen oftare aktualiserar lärdomar om hur världen fungerar och kan förstås. Utifrån analogipositionen finns alltså en skillnad mellan novellgruppen och filmgruppen, och utifrån de underkategorier som redovisats framkommer ytterligare skillnader gällande hur meningsskapandet tar sig uttryck när analogipositionen intas.

I nästa avsnitt kommer en tredje aspekt att presenteras och följas upp, som istället tar sin utgångspunkt i elevernas skrivande ur en objektsposition.

Novellens och filmens språk

Elevtexter från novellgruppen och filmgruppen skiljer sig åt beträffande i vilken mån de intar en objektsposition, det vill säga hur de beskriver novellen eller filmen som ett objekt med olika egenskaper och effekter. Eleverna som läst novellen skriver oftare utifrån en objektsposition än elever som sett filmen, vilket redovisats ovan. Liksom i fallet ovan där elevers intrigposition både varierar i frekvens och kvalitet, finns även skillnader gällande hur objektspositi-

ionen tar sig uttryck. Denna skillnad ska undersökas, diskuteras och relateras till de uttryck och det medium som eleverna tagit del av.

Språkliga iakttagelser om novellen

Det mest förekommande sättet att inta en objektsposition i novellgruppen sker genom att kommentera novellens språk. I regel handlar det om att kommentera ett språk som uppfattas som "gammaldags" och som därför bjuder läsarna motstånd. Eleverna ger exempel på ord som de känner sig främmande inför och äldre verbböjningsmönster som de förknippar med en sedan länge förfluten tid. Vissa av elevtexterna är ytterst korta och nämner ett äldre språkbruk på ett sätt som kan verka oreflekterat eller reflexmässigt. Även dessa har lagts till objektspositionen av skälet att även korta enkla utsagor kan visa en intention, en vilja eller vana, som eleverna lärt sig utföra när de ställs inför en novell. För kategoriseringens vidkommande har det alltså inte bedömts i vilken mån denna intention fullföljs eller vilket djup som elevtexten kan avspegla.

Ett exempel på detta återfinns i nedanstående citat från novellgruppen:

texten använder ett formellt språk, lite gammaldags och är vissa gånger svår att förstå. väldigt beskrivande, t.ex. att människorna krympte ihop i kölden och blevo mindre, utom de som hade pälsverk. (F1-1-2234)

Här omnämns det äldre språkbruket som "gammaldags". Språket ges en beskrivning och exempel ges från texten som innehåller den äldre pluralböjningen av verb ("blevo"). Objektspositionen innebär att eleven beskriver verket som ett objekt där de kan känna igen och namnge olika aspekter. Den objektifierande ansatsen märks även när eleven talar om att "texten använder" ett visst språk. Ett ytterligare exempel från novellgruppen visar på liknande mönster.

Det jag också lade märke till var språket, att det var ganska gammaldags och vissa svåra ord som jag inte känner till, exempelvis eljest och erinrade. Jag lade också märke till stjärnorna som delade upp texten i olika stycken, att det blev som stora hopp i texten. (P2-1-4458)

Objektifieringen syns när eleven beskriver språket, återigen som "gammaldags", men här nämns också svåra ord som 'eljest'. Eleven kommenterar även

dispositionen och formen som följer av de asterisker ("stjärnor") som delar in texten. I vissa fall är de språkliga iakttagelserna än mer korthuggna än de som visats ovan, men även mer utförliga varianter finns där språkbrukets effekter på en läsare lyfts fram:

En sak man fort lägger märke till är att berättelsen utspelar sig för länge sedan. Att läsa om kusker, pälsverk, häradshövdingar och dålig hälsa får mig att känna mig som om jag befinner mig i början av 1900-talet. Det används också många förlegade ord så som gosse, blevo och tambur. Det får mig som läsare att inse att den inte bara utspelar sig under början av 1900-talet - den är skriven då också. (F1-1-3520)

Här finns flera aspekter som kan knytas till objektspositionen: att eleven använder subjektet "man" konnoterar allmängiltighet. Subjektet som skrivs fram i slutet av citatet är dessutom förknippat med läsarens position – det ska därför inte ses som begränsat till elevens subjektiva erfarenheter. Exempelen på äldre ord benämns här som "förlegade". Men i citatet finns också inslag som gränsar till intrigpositionen. Det sker när eleven i citatets andra mening räknar aspekter som ger henne upplevelser av att vara *i* en viss tid och en viss miljö. Samtidigt är det befogat att med hänsyn till sammanhanget även tala om denna mening som en del av den objektsposition som eleven intar genom att beskriva och benämna saker som iakttagits.

På olika sätt gör eleverna språkliga iakttagelser om språkbruket i novellen, men de är oftast kortfattade och de beskriver ofta ett "gammaldags" språkbruk med ett antal exempel från novellen. Däremot finns det inga utförligare språkliga eller stilistiska analyser i materialet. De är således vanliga, men varken omfattande eller djupgående.

Även om elevernas skrivande om språket och stilen skulle kunna utvecklas, fördjupas och varieras kvarstår det faktum att språkliga iakttagelser hör till ett av de vanligaste sätten för eleverna i novellgruppen att inta en objektsposition. Någon motsvarighet till dessa förhållanden är svåra att finna i filmgruppens elevtexter. Genom att eleverna ställer sig utanför språket och objektifierar utvalda ord och uttryck, yttrar de sig samtidigt om den *kod*, det vill säga de lingvistiska beståndsdelar som tillsammans kan skapa större meningsfulla helheter, som novellen använder för att skapa mening. Inom semiotiken benämns detta förhållande som dubbel artikulation där språkets mindre enheter i sig kan sakna mening (som exempelvis fonem), men de kan kombineras och skapa me-

ningsfulla yttranden (morfem) på ett obegränsat sätt (Stam, Burgoyne, & Flitterman-Lewis, 1992).

Vad gäller filmen och dess bilder har de inte på samma sätt en kod eller någon dubbel artikulation. Bilden är ett meddelande utan kod, enligt Barthes (1977, s. 17), där den befinner sig i perfekt analogi med det som avbildas. Det finns således ingen fördröjning som uppstår vid läsningen och avkodningen av ord som exempelvis 'tamburen', istället avbildas den, vilket skapar ett meddelande som är kontinuerligt. Detta innebär att en mottagare kan uppleva en direkt tillgång till den representerade världen, där byggstenarna som skapar mening och som är en del av produktionsprocessen blir svåra att se. Enklare uttryckt innebär detta att det kan antas vara enklare för en elev att se skådespelarnas gester och miner, men svårare att se bildens inramning, kamerans fokus eller ljussättning. I nästa avsnitt kommer detta att undersökas vidare. Finns det motsvarande yttranden i filmgruppen som kommenterar språket eller hur andra mindre beståndsdelar bidrar till att förmedla berättelsen?

Språkliga iakttagelser om filmen

Att undersöka filmens motsvarigheter till novellens språkliga kommentarer kan ta sin början i de språkligt orienterade filmkommentarer som innehållsligt ligger väldigt nära de som redovisades ovan gällande novellen. När eleverna läst novellen skriver de om språket som ett medel för att berätta en berättelse och de tar del av det genom en skriftlig modalitet. Filmen som eleverna tar del av är istället utpräglat multimodal (Jfr Kress & Van Leeuwen, 2001, s. 20) där skrift finns i början och slutet av filmen, medan de mest förekommande modaliteterna är (rörliga) bilder, musik och ljud. Även om dessa är framträdande i filmen, är det en modalitet som ligger nära det skriftliga som eleverna främst lägger märke till: filmens muntliga språkbruk.

Filmgruppens språkliga iakttagelser har sitt ursprung i den muntliga modaliteten, främst genom Dr Hencks (Björn Kjellmans) intradiegetiska berättarröst och genom de repliker som yttras av övriga skådespelare i filmen.¹² När filmeleverna kommenterar språket i filmen kan det ta sig uttryck på följande sätt:

¹² Den ironiska extradiegetiska berättaren som också finns i novellen ("Dr Henck fick rätt i sin förmodan...") finns däremot inte uttryckt i den muntliga modaliteten i filmen.

Det var längesen filmen spelades in vilket innebär att det är ett annat sort språk än idag. Det är ett formellt språk som kan vara svårt att förstå. (F2-2-3650)

Att språkbruket är formellt känns igen från ovanstående citat från novellgruppen. Här ges ingen hänvisning till en historisk tid, istället menar eleven att språkbruket kan förklaras av att det har gått lång tid sedan filmen spelades in. I detta avser eleven det talade språket i filmen. Andra elevtexter från filmgruppen är tydligare i sin beskrivning av denna aspekt:

Något jag även funderade på var det talade språket i filmen, trots att den skulle utspela sig ca 1897 så kändes deras ordval relativt moderna. Gustavs vän säger exempelvis vid ett tillfälle: "fan vad du ser ut", och det är ett uttryck jag tvivlar på att man använde under slutet på artonhundratalet. Detta får mig att tänka om novellen på något sätt är till för att dra paralleller till nutiden, eller om författaren helt enkelt för känslans och vår igenkännings skull ville använda ett mer lättförståeligt språk. (F1-2-5954)

Här nämns explicit det talade språket, som eleven inte anser vara trovärdigt för att skildra en 1800-talsmiljö. Svordomen får eleven att yttra sig om stilen i språkbruket. Här finns också en oklar terminologi, där "novellen" och "författaren" nämns som upphov trots att det är filmen som bearbetas. I båda ovanstående citat är det klart att skrivandet sker ur en objektsposition: eleverna ställer sig utanför verket och kommenterar språkbruket, men även termer som 'novellen', 'filmen', 'författaren' avspeglar en syn på verken som en konstruktion med en konstruktör. I allt detta föreligger inte några stora skillnader gentemot novellgruppen – här föreligger ett liknande meningsskapande som orienteras mot filmens muntliga språkbruk.

En aspekt som däremot är specifik för filmmediet är berättarrösten som några elever kommenterar:

Det jag har lagt märke till under filmens gång är att den utspelar sig förr i tiden, dels med tanke på talspråket karaktärerna använde sig av, som till exempel ordet "icke", och även på omgivningen. Jag tänkte över musiken och att den passade väl in i stämningen, och på berättarrösten som även den passade in i filmen. (F2-2-3505)

Elevens meningsskapande knyts här till flera faktorer som är specifika för filmen: musik och omgivning nämns, men mest utrymme ges till den muntliga modaliteten, genom yttranden om talspråket och berättarrösten som sägs bi-

dra till stämningen. För eleven är musiken och berättarrösten samverkande modaliteter som bidrar till ett helhetsintryck, en stämning i filmen.

Berättarröst, musik och karaktärernas repliker och språkbruk är viktiga byggstenar i filmens meningspotential. Dessa är däremot vare sig de enda eller de för filmmediet mest framskjutna byggstenarna för att skapa mening. Vilka andra exempel från elevtexterna finns då eleverna lyfter fram byggstenar i filmens meningsskapande, som kan sägas utgöra filmens språk?

Frågan implicerar att ett filmens språk existerar, vilket inte är en okontroversiell hållning inom modern filmvetenskap. Hur även filmen byggs upp av små byggstenar och att dessa kan styras av en viss syntax, är en intressant filmteoretisk och filmhistorisk diskussion som inte ska utvecklas här.¹³ Istället ska filmens språk här ges en vid definition genom att undersöka om och hur eleverna skriver om filmens meningsskapande byggstenar som kan bestå av mediespecifika termer såsom klipp, tagning, kameravinklar eller ljussättning. Att undersöka scenografi, skådespeleri, kostym/mask och ljussättning utgör det som filmvetenskapen brukar benämna *mise-en-scène*. Dessa olika komponenter bidrar till att bygga upp en filmisk värld (Eriksson, Halkawt & Janson, 2016; Bordwell, Thompson, & Smith, 2017, s. 113).

Den vanligaste filmiska byggstenen som eleverna lägger märke till är skådespelarnas klädsel. När eleverna kommenterar klädseln sker det i regel genom att de tidsbestämmer filmens händelser. Klädseln signalerar att denna berättelse utspelar sig i historisk tid. Ett tydligt exempel från filmgruppen illustrerar detta:

Det jag lagt märke till är att det är en film som utspelar sig för länge sedan. De är gammaldags klädda och använder ett annorlunda språk än vad vi är vana vid idag. Det är mycket mer formellt. De betar sig mer formellt mot varandra när de uttrycker sig osv. (F2-2-3740)

Eleven konstaterar att filmen utspelar sig i en historisk tid. Det exemplifieras med hur karaktärerna är klädda. Klädseln benämns ”gammaldags”, vilket är

¹³ Christian Metz förknippas exempelvis med försöken att upprätta en syntax över filmmediet: "There is a syntax of the cinema, but it remains to be made and could be done only on a syntactical, and not a morphological, basis. De Saussure observed that syntax is only an aspect of the syntagmatic: A thought that should be meditated on by anyone concerned with film. The shot is the smallest unit of the filmic chain (one might perhaps call it a 'taxeme,' as Hjeltslev uses the term); the sequence is a great syntagmatic whole." (Metz, 1974, s. 67)

samma term som novellgruppen använder när de yttrar sig om språket. Men även här kommenteras språkbruket. Skådespelarnas klädsel och språkbruk tycks samverka i elevens meningsskapande för att förstärka gestaltningen av det förflutna. Hur filmen på detta sätt ger upphov till ett meningsskapande som tar sin utgångspunkt i multimodala inslag återkommer på olika sätt i materialet:

Ja la även märke till att tiden den utspelar sig i är annorlunda. Detta märker man på kläderna, omgivningen hur de pratar och även hur de bor. Trots att familjen verkade ha lite ont om pengar hade Gustav fina kläder på sig som kostym och skjorta. Detta var något man hade förr i tiden och det är inte lika vanligt att alla äger sådana kläder då de flesta numera inte har dessa till vardags. (F1-2-5619)

Skådespelarnas kläder är det som nämns först, därefter omnämns de miljöer som gestaltas och de repliker som yttras. Dessa utgör byggstenar som eleven använder som exempel för att konstruera en förfluten tid. Tiden som gestaltas är "förr i tiden".

Där novellgruppens elever i hög grad tar upp språkbruk som tecken som konnoterar det förflutna, sker det här genom att knyta an till ett multimodalt innehåll där kläder, miljöer och repliker används som exempel. Pluralformen av verbet "blevo" fyller således samma funktion för eleverna som filmens bilder av John Richardts kravatt.

Dessa aspekter är typiska exempel på meningsskapande byggstenar som ingår i filmvetenskapens mise-en-scène. Det är däremot sällsynt att detta metaspråk för filmen används av eleverna i studien. De talar om vad de ser och med nödvändighet blir deras yttrande och meningsskapande om filmen multimodalt, men det är sällsynt att de talar om *hur* detta meningsskapande blir möjligt. Några av de tillfällen då detta faktiskt görs kommer att exemplifieras nedan.

En sak som var tydlig genom hela filmen var att den var ganska dyster och sorglig. Det märkte man både på tal, scensättning, ljus och bild. Allt var genom hela filmen ganska mörkt och stämningen gick att ta på, exempelvis när den sjuke mannen skulle be om en hundring. (F2-2-4001)

Det dystra och sorgliga som eleven ser byggs upp av filmens tal, scensättning (vilket här tolkas som scenografi), ljus och bild. Någon närmare beskrivning av

hur dessa resurser utnyttjas och vad de kan innebära, artikuleras inte i elevtexten.

En tredje aspekt som återfinns i filmgruppens texter handlar om skådespelare, vilket också är en ingående del i mise-en-scène. Termen skådespelare förekommer i två elevtexter. I det första fallet är det resultatet av en elevs kritiska omdömen om filmen: "Hur fick de kända skådespelare att göra denna film?" (F1-2-5212) Här rör det sig således inte om någon tanke eller kommentar som rör hur skådespelandet driver filmen framåt. I det andra fallet har det en liknande funktion: "En annan sak jag tänkte på var att det var kända skådespelare som nog de flesta känner till." (F2-2-3552). Det är "kändisar" snarare än skådespeleri som uppmärksammas här. Det är förvisso möjligt att kommentera skådespeleri utan att använda detta ord, genom att exempelvis tala om agerande eller om Fares Fares rollprestation. Detta är emellertid ovanligt i materialet. Istället yttrar sig eleverna om vad de läser in i karaktärerna vilket redogjordes för i tidigare avsnitt.

Att lägga märke till det muntliga språkbruket, klädsel, miljö och i viss mån skådespeleriet är exempel på ett meningsskapande som är mediespecifikt och multimodalt, och i viss mån motsvarar de språkliga iakttagelser som är vanliga i novellgruppen. Men utöver dessa aspekter är det alltså ont om mediespecifika termer som har med film att göra. Exempel på termer som är helt frånvarande i filmgruppens texter är scenografi, manus, kameravinkel, tagning eller klipp. Dessa utgör förväntade komponenter för att kunna tala om filmens språk. Filmgruppens elever skriver om vad de ser och vad de hör, men detta återspeglar i högre grad deras upplevelser och i mindre grad deras iakttagelser gällande *med vilka medel* dessa bilder och ljud förmedlas.

Novellelevernas utsagor om språkbruket har sålunda en annan status i förhållande till det uttryck och det medium de har tagit del av än vad filmelevernas utsagor har. I det förstnämnda fallet skriver novellgruppen om det *betecknande* genom att de yttrar sig om novellens kod, medan filmgruppen skriver om det *betecknade*, det vill säga om vad som avbildas (Chandler, 2007, s. 14; Saussure, 1970). En konsekvens av detta blir att filmeleverna i mindre grad än novelleleverna kan yttra sig om den *stil* som används i berättandet i filmen.

Ett signifikant exempel i relation till detta är att termen *regi* sällan omnämns i materialet. Regi kan inte föras till den samling av begrepp som utgör filmens språk och meningsskapande resurser, men det utgör likväl en del ett

metaspråk om filmen som är allmänt känt och som inom filmvetenskapen kopplas till en upphovsman, *auteur* (Bordwell et al., 2017, s. 34). Den enda gång regi omnämns i materialet är i nedanstående elevtext:

Det är tydligt att pengarna spelar roll och man ser tydligt att den som har mycket pengar även har hög status som i detta fall var Rikard. Man ser också vem som då har låg status vilket är Gustav. Man kan se detta då ex polisen plockar upp paketen som Gustav tappade när han var iförd pälsrocken och fick känna på hur bra det kändes att ha hög status. Men även utav hur Gustav uppför sig i närheten av Rikard. Den med låg status tittar inte i ögonen på folk utan tittar ner i marken eller bort när dem pratar. Dem går även med lite krökt rygg, pratar inte mycket och är ganska låg mällda. Medans dem med hög status går och sitter med raka ryggar, söker ögonkontakt och visar upp sin makt genom kläder och agerande, ex så säger Rikard att Gustav kan låna hans pälsrock när han ska hem för han har råd att skicka en springpojke efter rocken sedan. Dem som *regisserade* filmen visar extra tydligt detta med låg/hög status genom hur de två männen ska vara när dem är tillsammans, Rikard står alltid upp för att visa övermakten medans Gustav sitter och i slutet ligger även ner för att visa underlägsen. Den ända gången vi riktigt kan se att Gustav söker ögonkontakt är i slutet av filmen då han ligger på dödsbädden och tackar Rikard för det han gjort. (F1-2-5757, mina kursiveringar)

Allmänna påståenden och konkreta exempel från filmen varvas i denna elevtext. Resonemanget om blickar, kroppsspråk och status kopplas till en intention som läggs hos ”dem som regisserade”. Utdraget har förts till objektspositionen då eleven för ett generellt resonemang som knyts till ageranden som dekontextualiseras och som därefter knyts till en konstruktör med en intention. Men Gustav och ”Rikard” undersöks här som karaktärer i filmen, inte som skådespelare med ett visst uttryck. Det är Gustav som tappar paketen och Gustav som viker med blicken och uppför sig på ett visst sätt – inte skådespelaren, rollen eller Björn Kjellman. Det objektifierande draget handlar här inte om filmens specifika meningsskapande byggstenar utan om innebörden i händelser som eleven erfar och vem som haft en tanke med detta.

Att yttra sig om en konstruktör är ovanligt i filmgruppen. När detta väl görs är det lika vanligt att det sker genom att referera till ”författaren” som i exemplet nedan:

Jag tänkte också på att om detta hade vart en historia som utspelade sig under sommaren och man ville få med allt som hände om de skulle kunna fungera så också, eller om *författaren* just valt vintern

eftersom man har mer kläder så och det är mörkt som gör de svårare att se vem det är man möter och pratar med. (F1-2-5233, mina kursiveringar)

Taget ur sitt sammanhang skulle detta citat lika gärna kunna ha behandlat novellen som filmen. Det resonemang som förs här vittnar om att eleven kan tala om en konstruktör (en författare) och en intentionalitet – någon har valt att placera händelserna under en mörk årstid för att förväxlingen ska bli trovärdig. I en annan elevtext som redan behandlats ovan är sammanblandningen utsträckt till att även tala om filmen som en novell.

Detta får mig att tänka om *novellen* på något sätt är till för att dra paralleller till nutiden, eller om *författaren* helt enkelt för känslans och vår igenkännings skull ville använda ett mer lättförståeligt språk. (F1-2-5954, mina kursiveringar)

På andra ställen i elevtexten skriver eleven om filmen, och det är sannolikt att sammanblandningen här bottnar i elevens medvetenhet om den litterära förlagan. Att omväxlande tala om filmen, novellen, och författaren när det rör sig om en elev som sett filmen kan verka förvirrat, men det blir meningsfullt och signifikant sett till helheten av texter som undersöks i detta avsnitt. Filmen behandlas av eleverna som om den är skönlitteratur.

Som framgått av ovanstående har även mycket likartade utsagor om novellen och filmen en annan relation till det uttryck som de yttrar sig om. Om skillnaderna inte är tydliga mellan elevtexterna, ska detta ändå hållas i beaktande. Novelleleverna har direkt tillgång till den kod som används för att skapa mening i en novell, vilket visar sig när de yttrar sig om novellens språk. Utsagor med motsvarande status och innehåll återfinns i filmgruppens texter i form av iakttagelser om muntligt språkbruk, kläder och miljö, som ingår i filmens språk, men det finns få termer som i vid mening kan benämnas som filmvetenskapliga.

Tabell 4.2: Lista över använda filmiska och multimodala termer i filmgruppens texter

	Termer	Antal
1.	Film (-en, -ens)	102
2.	Tal (-ar, -språket)	5
3.	Mörkt	3
4.	Bild	2
5.	Berättarrösten	2
6.	Skådespelare	2
7.	Ögonkontakt	2
8.	Filmatisering	1
9.	Filmtid	1
10.	Kortfilmen	1
11.	Ljud	1
12.	Ljus	1
13.	Regisserade	1
14.	Scen	1
15.	Scensättning	1
16.	Storyn	1

I tabellen redovisas resultatet av en ordsökning på specifika ord som förekommer i filmgruppens diskussion om filmen.¹⁴ Ord som 'berättare', och 'karaktär' är inte specifika för vare sig filmen eller novellen och därför finns de inte med i nedanstående lista, däremot inkluderas sådana ord som 'berättarröst' och 'skådespelare'. Detta ger ett mått på vilka ord som eleverna använder i sitt meningsskapande om filmen och i synnerhet vilka ord de har tillgång till för att tala om hur filmen skapar mening.

Orden i tabellen är specifika för filmmediet. 'Story' är här ett ord som inte behöver vara mediespecifikt eller multimodalt, men har här inkluderats då det ofta förekommer i filmvetenskapliga standardverk (Stam et al., 1992, s. 11). Ut-

¹⁴ I denna sökning, som gjorts i programvaran Nvivo, har ord markerats som på ett tydligt sätt markerar användning av filmvetenskapliga begrepp och multimodala inslag. Hänsyn har tagits till ordens betydelse i sitt sammanhang. Exempelvis förekommer 'tal' flera gånger i konstruktionen '1800-tal', vilket inte räknas här, utan endast när det betecknar tal i bemärkelse replik eller samtal i filmen.

över användningen av ord som 'filmen' och 'filmens' visar tabellen att det rör det sig om väldigt få mediespecifika ord i materialet. Vissa av orden i tabellen förekommer dessutom i samma elevtext (som exemplet med "tal, scensättning, ljus och bild"). Givet att filmgruppen innefattar 55 elevtexter framgår det tydligt att dessa i ytterst liten utsträckning anknyter till en vitt definierad variant av filmens språk. Även om det är problematiskt att räkna upp sådant som inte finns i materialet, kan det noteras att andra relaterade termer såsom manus, klipp, tagning, foto och kameravinkel inte finns med.

En första slutsats som kan dras om hur eleverna talar om novellens och filmens språk är att det är vanligt bland novelleleverna att yttra sig om novellens språkbruk, men att det är ovanligt att bland filmeleverna hitta något motsvarande som utgör filmens språk.

En andra slutsats är att filmen behandlas på ett liknande sätt som skönlitteratur behandlas. Detta har visat sig genom att filmen flera gånger omtalas som skapad av en författare och flera gånger omtalas som novell. Ett annat indicium på detta är att det främst är filmens repliker, det verbala språket, som eleverna i filmgruppen fäster uppmärksamheten vid när de skriver ur objektsposition. Filmgruppen fäster uppmärksamheten vid samma ålderdomliga språkbruk som novellgruppen gjort. Till detta kan läggas frånvaron av mediespecifika och filmvetenskapliga begrepp.

Detta mönster är i linje med positionernas fördelning i materialet. Det språkliga fokus som präglar novellgruppens texter gör att de lättare intar en objektsposition, medan filmgruppens texter i högre grad behandlar filmens in-
trig.

De övergripande resultaten av kategoriseringen som visas i figur 4.1 pekar däremot på att objektspositionen är än mer frekvent i de grupper där *både* novell och film förekommer. Varför är objektspositionen störst där och vad utmärker den?

Meningsskapande när både filmen och novellen används

Som tidigare avsnitt visat finns det skillnader i meningsskapandet mellan de elever som sett filmen och de som läst novellen. Dessa skillnader är tydligast när det gäller förhållandet till fiktionens karaktärer, men de syns också i elevernas skrivande om novellens respektive filmens uttrycksmedel. Däri förelig-

ger också en likhet, att meningsskapandet om filmen i hög grad är ett menings-skapande som liknar det som äger rum om novellen.

Ett annat tydligt mönster i materialet handlar om den skillnad som upp-träder mellan de elever som tagit del av *ett* uttryck och de som tagit del av *två*. När förutsättning 3 och 4 genomförs, det vill säga när både filmen och novellen används, innebär det att premisserna för meningsskapandet förändras på flera sätt. I det här avsnittet fokuseras just detta meningsskapande när både filmen och novellen används.

För det första innebär det att eleverna skapar mening om två medier vid ett och samma tillfälle. Dessa medier skiljer sig åt på flera sätt, främst gällande vilka modaliteter och affordanser de har. För det andra innebär det att eleverna får ta del av två berättelser, om än med stora likheter, med olika upphovsma-kare och produktion. För det tredje, innebär dessa förutsättningar ett element av repetition då eleven får stora delar av innehållet i berättelsen *upprepade* för sig, vilket också erbjuder en jämförelse av berättelserna. Dessa premisser är värda att ha i åtanke när resultat från dessa förutsättningar redovisas.

I figur 4.1 framkom att objektspositionen är betydligt vanligare i förutsätt-ning 3 och 4, där både film och novell används, än i de förutsättningar där an-tingen film eller novell används. När två medier används vid samma tillfälle tycks alltså eleverna vara mer benägna att skriva utifrån objektspositionen. Det främsta skälet till detta, ligger i de jämförelser som eleverna gör mellan de olika berättelserna och medierna.

Föremålet för jämförelsen är intrigen i novellen och filmen, vilket i mo-dellen nedan benämns som intrigjämförelse och relaterar till den trohetsdis-kurs som emellanåt omgett adaptionsstudier (Stam, 2005, s. 3). Men jämförel-sen leder i några fall vidare till reflektioner om mediet, vilket benämns som mediereflexivitet, och till metakognition genom att reflektera över upplevelsen (av filmen eller novellen) som sådan. Dessa aspekter grundar sig i elevernas jämförelser, men flera av elevtexterna visar också på möjligheten till ett sam-manslaget, integrerat meningsskapande där de två olika berättelserna tycks komplettera varandra eller smälta samman. Det integrerade meningsskapan-det illustreras i figur 4.2 för att sedan följas av de olika varianter av jämförelser som kan urskiljas. En förenklad bild av rörelserna i elevtexterna i förhållande till de två medierna ges i figuren.

Figur 4.2: Rörelser i elevtexter från förutsättningar då både novellen och filmen används.

Integrerat meningsskapande

Den aspekt som avviker minst från de mönster som hittills presenterats utgörs av de elevtexter som inte gör någon skillnad mellan filmen och novellen. Istället tar dessa elever fasta på något gemensamt innehåll i medierna, genom att exempelvis resonera om vad de gemensamt vill säga. Filmens och novellens berättelser kan således komplettera, samverka och förstärka varandra och därmed flätas samman till en berättelse. De två berättelserna integreras. Därför benämns detta som ett integrerat meningsskapande där gränserna mellan novellen och filmen blir flytande. Hur detta kan ta sig uttryck visas i elevtexten nedan från förutsättning 4 då eleverna först fått läsa novellen och sedan se filmen.

Jag la märke till hur mycket makt någon annan har över ens mående. Doktor Henck mädde skit men så fort han fick lite närhet av sin älskade, även fast det var ickelofalt, så blev han lycklig. Han brydde sig inte ens om att bli arg på Richardt fast att han hade gjort något av det elakaste mot en annan människa. Henck var redan tillräckligt utsatt och på botten men han hade ändå mage att bedra honom, och dessutom leka snäll genom att låna ut sin päls. Förmodligen ansåg Henck att Richardt hade gjort hans fru lycklig och kommer kunna göra henne det även när Henck går bort. Även hur stor betydelse pengar kan ha för människor. Så fort Henck fick på sig pälsen var han intressant för frun. (F1-4-1202)

Eleven intar intrigpositionen genom redogörelsen för centrala händelser, men också analogipositionen genom iakttagelser om vad uttrycken vill säga: hur vi påverkas av andra människor och av pengar. Men ingenstans i elevtexten nämns filmen eller novellen. Elevtexten struktureras helt av innehållet i de uttryck som eleven tagit del av. Ett ytterligare exempel på detta, men från förutsättning 3 (där filmen inleder) har en liknande struktur:

Jag märker att han (Dr. Henck) har dåligt självförtroende och att allt skulle vara bättre om han hade pengar till exempel när han är på väg hem med rocken känner han sig mycket bättre och finare. Sedan tycker jag att pälsen symboliserar något annat än bara en päls, det är rikedom och "elit". Han tackar för att fått pälsen och uppleva lycka för första gången på länge. Detta tror jag beror på att han inte tycker han själv kan skapa lycka utan pengar. Hans upptäckt att hans fru är otrogen gjorde nog också att han kände ett lugn över att hon var lycklig med någon annan då han skulle dö. (F2-3-0625)

Även här är innehållet och huvudkaraktären i fokus. Filmerna och novellen nämns inte och det är svårt att utreda vilket innehåll som härstammar från vilket medium.

I andra elevtexter finns en liknande struktur men där filmerna och novellen faktiskt nämns. Där framstår uttrycken som ömsesidigt förstärkande inslag av de aspekter som eleverna lägger märke till, som i denna elevtext från gruppen som först läst novellen och sedan sett filmerna (förutsättning 4):

1, Jag har lagt märke till att pälsen i både texten och filmerna symboliserar status, då doktorn i de båda verken vill ha det för att få respekt i hemmet, på gatan och han kopplar det även till att vara rik, vilket han skulle vilja vara för hans och hans familjs skull. Pälsen är även objektet som får doktorn att inse att hans fru varit otrogen och det tror jag symboliserar att statusen får en negativ sida till de utan dem

och de strävar endast efter den för att få en starkare självbild utav vad de tror att ett "bra liv" innebär. (P1-4-1328)

Innehållet och analogipositionen är det som lyfts fram här. Ingen jämförelse eller distinktion görs mellan medierna, då de förutsätts berätta samma sak: "i både texten och filmen" och "i båda verken" strävar Dr Henck efter höjd status. Att det finns två källor till elevens påståenden verkar förstärkande i detta fall.

Dessa exempel visar på mönstret i materialet där de två medierna verkar stimulera till ett integrerat meningsskapande. Mer förekommande är emellertid att eleverna lägger märke till skillnader när novellen och filmen nämns. Dessa jämförelser kommer att undersökas i nästa avsnitt.

Jämförelser av intrigen

Ett framträdande inslag i elevtexter från de förutsättningar där båda medierna används är elevernas jämförelser av filmen och novellen. I det empiriska materialet inriktas denna jämförelse huvudsakligen på skillnader som eleven lägger märke till i filmens eller novellens intrig, det vill säga vad som händer och inte händer i novellen och filmen. På detta sätt präglas meningsskapandet av upprättandet av komparationer mellan novellen och filmen.

En uppenbar skillnad som eleverna återkommer till handlar om den olycka som Dr Henck drabbas av på vägen till John Richardt. I novellen halkar Dr Henck i korsningen Hamngatan och Regeringsgatan och blir påkörd av en drosksläde. En folksamling bildas omkring honom, och människor hjälper honom på fötter igen. Filmen gestaltar denna händelse på ett annat sätt: Dr Henck halkar i snön och blir liggande en stund på en folktom gata, ett musikspår hörs i bakgrunden och Dr Henck reser sig och börjar gå igen. Denna händelse behandlas av följande elev från gruppen som börjat läsa novellen och där efter sett filmen:

En annan, mer objektiv observation som jag gör är att novellen och filmen skiljer sig åt på en del sätt. I novellen så blir Gustav överkörd av en vagn och han får hjälp med att resa sig upp av kringstående. Det görs mycket tolkningar i den scenen med olika karaktärer som inte görs i filmen. Men det finns dock en scen i filmen när en konstapel hjälper Gustav med något han tappad. En karaktär som i novellen hjälpte honom när han blev överkörd. (P1-4-1026)

Tidigare i denna elevtext ägnar sig eleven åt karaktärerna och relationerna de befinner sig i. Men i detta stycke fokuseras jämförelser där, i det här fallet, skillnader uppfattas som objektiva. Det är oklart vilka tolkningar eleven syftar på, men eleven vill ändå visa hur filmen tar bort inslag från novellen. Poliskonstapeln är ett undantag från detta: samma karaktär får göra något annat i filmen. Andra exempel på detta finns från gruppen som inlett med att se filmen och därefter läst novellen:

Jag la märke till att i filmen hjälpte ingen honom upp från marken när han ramlade, det gjorde dem i texten. Då brydde sig många, en prins gav honom mössan, en polis hjälpte honom upp osv. I filmen fick han däremot hjälp när han bar pälsrocken, den signalerade rike-
dom och status. Innan han bar den ville ingen hjälpa honom då han endast var en fattig liten sjukling. (F2-3-1339)

Den frånvarande folksamlingen är något som uppmärksammas även här, liksom den nya situation som poliskonstapeln uppträder i. Dessa skillnader registreras i båda citaten ovan, men det förs inget resonemang om varför detta gestaltas på detta sätt och inte heller vilken innebörd eller effekt det har på mottagaren.

En annan skillnad som ofta uppmärksammas är förväxlingen eller scenen i tamburen. I novellen består denna passage av följande stycke:

Hon smög sig tätt intill honom i tamburens mörkaste vrå, lindade armarna om hans hals och kysste honom varmt och innerligt. Därefter borrhade hon huvudet i hans pälskrage och viskade:

- Gustav är inte hemma ännu.

- Jo, svarade doktor Henck med en något svävande röst, medan han med båda händerna smekte hennes hår, jo, han är hemma.

Detta stycke följs av en asterisk och nästa avsnitt som beskriver Dr Henck och John Richardt som vilar efter middagen. I filmen ges tamburscenen utförligt utrymme (2:37). Skådespelarna omfamnar varandra, agerar (och reagerar) och har repliker som inte finns i novellen (se bilaga 4, transkription av filmen). För eleverna i de förutsättningar som både ser film och läser novell adresseras ofta denna skillnad i framställning. Den åtföljs ofta av en värdering eller reflektion över dess gestaltning, som i nedanstående exempel från novell-film-gruppen:

Scenen där Henck kommer hem i Richardts päls är också lite förändrad men mer tydlig att Ellen är otrogen med Richardt. Personligen

föredrar jag den scenen i novellen då den inte är lika självklar och övertydlig. (F1-4-1443)

Tydligheten kommenteras i denna och fler texter och värderas på olika sätt av eleverna. I detta fall framstår filmscenen i tamburen som övertydlig, vilket får eleven att värdera och föredra novellen. Detta förekommer i fler varianter som i följande elevtext från gruppen där filmen inleder:

Filmen och texten var ganska olika. Filmen överdrev texten så att det skulle bli enklare att förstå. Till exempel så var otroheten mer tydlig i filmen. Hustru Ellen sa fler saker om att de skulle skynda sig innan hennes man var hemma än i texten där hon endast sa en mening. (F1-3-3122)

Även här kan filmens överdrift tolkas som att eleven värderar novellen högre än filmen. Oaktat om eleverna börjar med filmen eller novellen återkommer dessa reflektioner och värderingar om tydlighet. I regel handlar det om att filmen visar sådana saker som novellen utelämnar, vilket inte alltid uppskattas av eleverna. Men det finns undantag där elever är positiva till den tydlighet som de uppfattar att filmen ger:

När Henck kommer hem agerar och säger hustrun helt olika i filmen och novellen. Vissa saker förklaras bättre i novellen än i filmen men sakerna framgår ändå bättre i filmen än i novellen eftersom du får se det som händer och det lämnar inget öppet för den egna fantasin. (P1-4-0539)

Skillnaden mellan berättelserna noteras av eleven och det leder vidare till en positiv värdering av filmen, men också till en mer allmänt hållen reflektion över hur dessa två medier påverkar mottagaren.

Som visats ovan kan filmen och novellen tillsammans leda till ett integrerat meningsskapande i elevtexterna, där ett gemensamt innehåll bearbetas. Det kan också leda till ett jämförande, ett komparerande meningsskapande, av filmens och novellens intrig genom att elevtexterna uppehåller sig vid skillnader de lagt märke till. När detta görs sker det ofta samtidigt med en värdering av filmen och novellen, men det kan också öppna upp för reflektioner över mediet i sig och hur mottagaren påverkas av detta.

Mediereflexivitet och metakognitiva positioner

Flera elevtexter som jämför novellen och filmen uppvisar en rörelse från det specifika till det allmänna, genom att jämförandet leder vidare till resonemang om dels den meningsskapande processen som sådan, dels om de möjligheter och begränsningar som ligger i det medium som används. Detta benämns i det följande som metakognition och mediereflexivitet. Metakognition beskrivs av Bruner som en process där mottagaren kan objektifiera sitt språkbruk och reflektera över det (Bruner, 1986, s. 129). Mediereflexivitet omnämns av Elmfeldt och Erixon som förmågan ”att förstå hur medier används och fungerar” (Elmfeldt & Erixon, 2005, s. 64).

I nedanstående sammanhang avser metakognition de tillfällen då eleven uppmärksammar och reflekterar över den egna läsningen av novellen eller seendet av filmen. Mediereflexivitet syftar på de tillfällen då eleven uppmärksammar och reflekterar över vilka möjligheter och begränsningar för meningsskapande som det aktuella mediet medför. Genom att eleverna skriver om vilka möjligheter och begränsningar som finns i olika medier, aktualiseras även begreppet affordanser som betecknar hur olika modaliteter kan användas som ett verktyg för att uttrycka och representera världen (Bearne & Kress, 2001; Gibson, 1979, s. 125). Både metakognition och mediereflexivitet behandlas i detta avsnitt då dessa rörelser tenderar att uppträda samtidigt, och inte alltid är lätta att skilja åt när de framträder i materialet.

Även i detta fall är det befogat att tala om ett visst sätt att positionera sig i förhållande till de uttryck som eleven tagit del av. Här gäller det en metakognitiv och mediereflexiv position. För vissa kan den metakognitiva positionen börja i att reda ut en svårighet att förstå det lästa, vilket syns i nedanstående citat från novell-filmgruppen. Eleven har delat upp detta i två numrerade delar och dessa kommenteras var för sig:

1. De hoppade över vissa delar i texten. Jag förstod tex inte att huvudpersonen gick hem till mannen med pälsen, det framgick inte hos mig. Jag trodde de hade deras konversation på gatan där han hade ramlat eftersom det inte stod att han gick dit. För mig skapar det en otydlighet och brist på förståelse. Det blir rörigt och oklart vad som händer fortsättningsvis i handlingen. (F2-4-5800)

När eleven läst novellen och därefter sett filmen påbörjar eleven sitt skrivande med iakttagelsen om att ”De” (som här förstås som filmskaparna) har hoppat

över vissa delar när novellen adapterats. Skildringen i filmen jämförs med elevens egen förståelse och hur denna förändras då eleven ser filmen. Eleven har inte lagt märke till meningen i novellen där Dr Hencks nya plats anges ("– Fy fan så du ser ut, Gustav, sade häradshövding Richardt, då Henck kom upp till honom på hans kontor."). Det finns närmast en irritation i elevtexten över novellens ottydlighet, vilket senare kontrasteras mot erfarenheterna av filmen:

2. Filmen gav en tydligare bild. Detta beror på att man både får se och höra. Med tydligare bild menar jag att man fick se hur länge varje situation pågick, man fick se gester, ansiktsuttryck och mer känslor från karaktärerna. Det bidrar till mer pathos för den som tittar när flera delar spelar in. (F2-4-5800)

Tydligheten består i att eleven får möjlighet att se och höra vad som händer, och detta exemplifieras med skådespelarnas uttryck. I den sista meningen blir den metakognitiva positionen mer artikulerad genom att mottagaren adresseras: "den som tittar". När filmens olika affordanser spelar in kommer detta att ha flera effekter på åskådaren, vilket eleven anknyter till retorikens pathos-begrepp som handlar just om att väcka känslor i en publik. Från jaget i den första delen, till "man" i den andra delen och vidare till "den som tittar" framträder en metakognitiv position som rör sig från det personliga till det allmänna. Meningsskapandet objektifieras i tilltagande grad vilket kan ses i citatet ovan. Här finns samtidigt spår av det mediereflexiva genom kommentarerna som knyter an till det mediespecifika såsom bilden och ljudet i filmen. Andra elevtexter där en metakognitiv position skrivs fram är mer direkta i sitt framskrivande av hur filmen och novellen på ett allmänt plan kommunicerar på olika sätt. En elev från film-novellgruppen uttrycker det på följande sätt:

Filmversionen av novellen och texten är olika, de har samma budskap men uttrycker sig på lite olika sätt. Texten är exempelvis mer utförlig då doktor Henck är på väg till Richardt för att låna pengar. Detta därför att i filmen så får vi se och kan då utläsa mer av bilderna än vad vi kan göra i texten då man måste skaffa sig en egen uppfattning och därmed behöver mer information för att kunna skapa egna föreställningar och uppfattningar om novellen. Således används metaforer och liknelser i texten för att kunna skapa bilder hos läsarna. Exempelvis då doktor Henck säger att han är "fattig som en liten räva i skogen" (en liknelse). (F1-3-3551)

Elevtexten som helhet har en allmän och formell prägel, till skillnad från tidigare citat. Här finns inte formuleringen som i tidigare elevtexter fokuserat på tydlighet och otydlighet i medierna. Snarare än otydlig, anges novellen vara mer utförlig, och detta förklaras med hänvisning till de villkor, eller affordanser, för berättandet som gäller för novellen och filmen. Novellen måste skapa bilder "hos läsarna", medan filmen kan visa dem. Genom att ovanstående citat inte språkligt grundas i elevens egen erfarenhet genom ett läsande jag, förstärks en mer allmänt hållen metakognitiv position. Detta leder också till en starkare dragning åt det mediereflexiva, då medierna och deras affordanser utgör figur, medan innehållet hamnar i bakgrunden. En ytterligare variation av det metakognitiva som varken är entydigt personligt eller formellt hållet finns i nedanstående excerpt:

Ytterligare en sak jag lade märke till är hur författaren låter läsaren utläsa mycket mellan raderna. I det första stycket på den första sidan beskriver de stämningen genom att skriva att det är en kall vinter. Dessutom skriver de "Människorna krympte ihop i källden och blevo mindre, utom de som hade pälsverk." Detta [gör] att jag som läsare ganska snart förstår att Gustav, som inte äger någon päls, har det tufft. Pälsen visade på den tiden på välbestånd. När författaren sedan skriver att vissa blir feta av att gifta sig, men att Gustav blivit mager, förstår läsaren att han lever i ett svårt äktenskap. [...] När det kommer till filmen så tycker jag inte att den beskrev handlingen lika bra som novellen gjorde. Jag tyckte att novellen var ett bättre sätt att ta del av historien på då det lämnade mycket oskrivet till läsaren att själv tolka mellan raderna. (F1-4-0501)

Den metakognitiva positionen framträder här främst i förhållande till novellen, och de spår av mediereflexivitet som finns är också knutna till novellen. Filmen ges endast ett kort omdöme i slutet av texten. Men läsaren är inte en helt formell eller teknisk konstruktion då det är "jag som läsare" som beskrivs. I elevtexten syns ett erfalande subjekt.

Den metakognition som eleverna uppvisar när de tar del av två medier tar sig uttryck genom att de skriver med varierande grad av distans till, och reflektion över, sitt eget meningsskapande. Detta sker ofta genom en beskrivning av en läsare som varken är en empirisk läsare eller en teoretisk abstraktion, men där eleverna placerar sig mellan dessa ytterligheter. På detta sätt kan de objektifiera sin erfarenhet av det lästa. Inte sällan uppträder detta i anslutning till mediereflexiva insikter där eleverna talar om vad som utmärker de två me-

dierna, annorlunda uttryckt vad som är mediespecifikt, och hur upplevelsen kan relateras till detta.

Det finns däremot elevtexter där mediereflexiva inslag uppträder tydligare och ibland helt dominerar framställningen. Hur det mediereflexiva och meta-kognitiva samspelar är tydligt i nedanstående elevtext från film-novellgruppen:

Berättelsen i filmen och texten är densamma och många av replikerna identiska. Dock behöver man förtydliga allt som händer i kulisserna och i huvudet på folk när det kommer till filmatiseringar. Därför har de t.ex förtydligat otrohetsscenen så man förstår vad som händer. Jag la också märke till att allt verkade ännu mer sorgligt och ensamt i filmen eftersom det knappt fanns några statister eller grannar så som det fanns i texten. De stycken från texten man har velat få med i filmen har man fått in genom monologer. (F1-3-3358)

Den icke ställda frågan som ovanstående resonemang utgår från är hur en berättelse kan översättas och adapteras från ett medium till ett annat, och hur det påverkar mottagandet. Subjekten "man" och "de" ska här förstås som de filmskapare som är i färd med att skapa en adaption av "Pälsen". Det metakognitiva syns i ovanstående elevtext genom talet om vad som händer "i huvudet på folk" och att man ska "förstå vad som händer". Tankefiguren är liknande den som ges i föregående citat där "författaren låter läsaren" se saker mellan raderna. Men här är fokus än mer inställt på det mediespecifika genom att en filmskapare konstrueras. Denna filmskapare måste enligt eleven fatta strategiska beslut för att novellens berättelse ska gå fram. Anmärkningsvärt här är också förekomsten av begrepp som repliker, filmatisering, scen och statister, vilka var sällsynta i förutsättning 2 när endast filmen visades (se tabell 4.2 i föregående avsnitt). Detta visar sig i fler elevtexter som har mediereflexiva inslag, som denna elevtext från novell-filmgruppen:

Jag märkte att det var vissa skillnader från novellen och filmen. I novellen t.ex stod det att Henck halkade och blev påkörd, men i filmen halkade han bara på marken. Denna skillnad var antagligen eftersom det blev dyrare för produktionsteamet att hyra in fler skådespelare och mer rekvisita osv. Jag lade märke till att novellen var skriven av Hjalmar Söderberg i eftertexterna av filmen. (F2-4-5626)

Skillnaderna som uppmärksammas är ett bekant mönster som behandlats ovan, men det följs upp av en reflektion om skälet till att filmskaparna valt

denna gestaltning. Reflektionen handlar här om faktorer som påverkar skapandet av film, i synnerhet adaptationen från ett medium till ett annat. Även här finns flera begrepp som är specifika för filmen: produktionsteam, skådespelare, rekvisita och eftertexter. Reflektionen över filmens tillkomst liksom förekomsten av dessa termer utgör tydliga mediereflexiva inslag. Här framgår det inte hur eleven upplever och reagerar på händelser i filmen och novellen, och vilka konsekvenser dessa val får för mottagaren. Detta utvecklas däremot i andra elevtexter. Där blir gränsen mellan det metakognitiva och det mediereflexiva särskilt tydlig. Nedanstående elevtext från film-novellgruppen återges i sin helhet och kommenteras utifrån den tredelade disposition som eleven följer.

För det första så märkte jag att texten är en klassisk novell, då den har ett öppet slut - författaren skrev inte att doktor Henck dog, utan det lämnades öppet för läsaren att tolka och förstå. Medan kortfilmen visade klart och tydligt att doktorn dog genom att skådespelaren låg blickstill i sängen, utan att ha stängt sina ögon. (F2-3-1928)

Den första anmärkningen anger en objektsposition till det lästa genom att texten genrebestäms, beskrivs med begrepp som "öppet slut" och relateras till en konstruktör. Det metakognitiva inslaget är synligt genom att en tänkt läsare beskrivs, men det mediereflexiva tar över genom jämförelsen mellan novellens och filmens slut. I nedanstående citat fortsätter eleven resonera över skillnaderna och vilken effekt de har på mottagaren:

Det andra jag märkte var att John Richardt var mer framåtriktad och tog på doktor Henck mer än vad han gjorde i novellen. Faktumet är att i novellen så nämner inte författaren att Richardt tog tag eller höll om Henck en enda gång. Kortfilmen fick därmed deras relation att verka mer nära och att Richardt ville förmedla något till Henck, utan att använda sig av ord. Efter att ha sett filmen, så fick det mig att tänka att Richardt ville på något sätt visa att han ber om ursäkt att han gör saker mer Hencks fru bakom ryggen på honom, utan att komma fram med det verbalt. (F2-3-1928)

Skildringen av Richardts och Dr Hencks relation varierar mellan novellen och filmen, vilket framkommer i elevens observation. Dessa skillnader har en innebörd och en effekt på mottagaren: kroppsspråk, blickar och tystnad i en scen säger något som får eleven att tänka i en viss riktning. Eleven relaterar det ordlösa samspelet mellan skådespelarna till Richardts dåliga samvete. Medveten-

heten om mediets affordanser såväl som objektifieringen av den egna upplevelsen gör detta till ett tydligt exempel där mediereflexivitet och metakognition flätas samman. I fortsättningen av elevtexten tar återigen det mediereflexiva överhanden:

Det tredje var att i novellen så blev doktor Henck påkörd när han var på väg till John Ricardt och att han sedan blev omgiven av utomstående, som ville hjälpa till. Detta skiljer sig åt från filmen, eftersom halkar Henck och han reser sig upp ensam och tar sig sedan vidare till sin vän helt ensam. Anledningen till varför filmen inte hade med samma innehåll såsom novellen kan vara för att produktionen skulle bli större och därmed dyrare, men det kan också bero på att filmen ville fänga hur ensam Henck är och hur ensam han känner sig. (F2-3-1928)

Här relateras inte till den egna upplevelsen och till metakognitiva inslag, däremot lyfts mediets möjligheter och begränsningar fram. Som framkommit i tidigare elevtexter anges här en bakomliggande faktor som förklaring till skillnaden i skildringen av novellens och filmens olyckshändelse. Att bygga upp en gatukorsning med drosksläde, snö och statister kan göra en filmproduktion kostsam. Men eleven föreslår också att filmskaparna kan tänkas ha gjort ett medvetet estetiskt val, genom att betona Dr Hencks ensamhet. När "filmen vill" något kan det givetvis också tolkas som att det är vad som finns i uttrycket som betonas, oaktat vad en filmskapare har avsett. Ovanstående tre excerpter kommer från samma elevtext. I denna finns flera av de rörelser representerade som visades i figur 4.1. Det är ovanligt att så många av dessa finns koncentrerade i en och samma text, men rörelserna som sådana är jämnt spridda i materialet från de två grupper som både sett filmen och läst novellen.

Sammanfattningsvis kan det meningsskapande som eleverna ägnar sig åt i dessa grupper som tagit del av två medier sägas präglas av

- ett integrerat meningsskapande där de skriver om ett gemensamt innehåll de tagit till sig från novellen och filmen där skillnader inte beaktas.
- ett komparerande meningsskapande som fokuserar jämförelser och skillnader mellan hur intrigen tar sig uttryck i novellen och filmen.

- metakognition och mediereflexivitet genom att meningsskapandet i sig objektifieras, och ofta relateras till de affordanser som medierna besitter.

Den objektposition som redovisades tidigare i kapitlet visade sig vara den mest frekventa i novellgruppen (54 %), men den förekommer i högre grad när eleverna tar del av både novellen och filmen (förutsättning 3: 65 % och förutsättning 4: 74 %). En del av förklaringen till och innebörden av dessa högre nivåer finns i ovanstående redovisade punkter. En objektposition kan uttryckas på ett enkelt sätt genom yttranden om den språkliga utformning som novellen har, och detta görs även i förutsättning 3 och 4, men till detta ska läggas alla jämförelser av intrigens struktur såväl som metakognitiva och mediereflektiva positioner som sorterar under objektpositionen.

Sammanfattande diskussion

För att svara på frågan om vad som utmärker gymnasieelevers meningsskapande gällande fiktion som förmedlas genom en novell eller en film, och för att möjliggöra en jämförelse av detta meningsskapande mellan grupper, har tre analyskategorier upprättats. Dessa har benämnts som positioner i förhållande till novellen och filmen. Positionerna beskriver vilket läge elevtexten intar: om utgångspunkten är att eleverna skriver om företeelser som de ser när de befinner sig i verken har de bestämts till en intrigposition. Om de istället skriver om den mening som finns vid sidan om verken skriver de utifrån en analogiposition, och om de skriver om verken som om de befinner sig över dessa och kan beskriva och analysera det de ser, intar de en objektposition. Utifrån dessa positioner har ett antal skillnader kunnat presenteras mellan elever som har läst novellen och de som sett filmen, men också skillnader mellan elever som tagit del av ett medium (novell eller film) och de som har tagit del av två medier (film och novell).

En första skillnad mellan filmgruppen och novellgruppen består i hur dessa skriver ur en intrigposition, det vill säga att relatera till intrigen och i synnerhet fiktionens karaktärer. Medan novellgruppens elever skriver om dessa med distans, skriver filmgruppens elever om dessa med en närhet som kännetecknas av att de går in i karaktärernas medvetande och därmed "får tillgång" till deras känslor och tankar, och kan utforska deras historia och motiv.

En andra skillnad utgörs av hur eleverna intar en analogiposition till uttrycken. Eleverna från novellgruppen är den grupp som oftast ägnar sig åt denna form av meningsskapande och som därutöver ägnar sig åt att lyfta fram moraliska, föreskrivande budskap från novellen, vilka inte sällan drar i olika riktningar.

En tredje skillnad föreligger i hur eleverna utifrån en objektsposition skriver om novellens och filmens språk. Novellgruppens elever skriver ofta om språkbruk, vilket sällan leder vidare till stilistiska analyser, men dessa iakttagelser visar ändå att eleverna har tillgång till mediets kod som används för att skapa mening. Filmgruppen visar inte på samma sätt att de har tillgång till denna kod som skulle kunna hjälpa till att bringa klarhet över hur och med vilka medel filmen förmedlar något. Istället är de mer upptagna av innehållet och intrigen i filmen, och använder skönlitteraturens metaspråk för att tala om filmen. På flera sätt behandlas filmen på ett liknande sätt som skönlitteraturen. Filmanalytiska eller mediespecifika begrepp är mycket sällsynta här.

Däremot är mediespecifika begrepp ganska vanliga i de förutsättningar då både film och novell används. Här rör det sig således främst om en skillnad mellan elever som tagit del av endast ett eller av båda medierna. När två medier används tar sig meningsskapandet uttryck i några olika riktningar. Elevernas meningsskapande kan vara integrerat och sammanslaget, där ett gemensamt innehåll utifrån en intrigposition fokuseras i elevtexten, utan att någon skillnad görs mellan medierna. Mer särpräglad i dessa förutsättningar är däremot de jämförelser av novellens och filmens intrig som eleverna gör. Dessa jämförelser kan därtill leda vidare till metakognitiva och mediereflexiva positioner, där eleverna reflekterar över sitt eget meningsskapande och detta sker inte sällan samtidigt som eleverna reflekterar över vad medierna förmår att säga och hur det inverkar på den berättelse de tar del av.

Vad gäller den första skillnaden om närhet och distans till fiktionens karaktärer bör något ytterligare tilläggas. Som redovisats ovan finns det elevtexter inom novellgruppen som uppvisar inlevelse, empati och närhet till novellens karaktärer, men de är sällsynta. Detta förhållande är anmärkningsvärt med beaktande av det försvar som ofta förs för skönlitteraturens vidkommande. När skönlitteraturen legitimeras är det inte sällan med hänvisning till hur läsningen utvecklar fantasi och empatisk förmåga. Magnus Persson (2007) visar hur detta är en förekommande legitimering i såväl grundskolans styrdok-

kument (s. 133) som i läromedel (s. 158). Christina Vischer Bruns för istället ett teoretiskt resonemang i frågan (med hänvisning till C. S. Lewis och Denis Donoghue) för att visa på skönlitteraturens möjlighet att vidga jagets erfarenhetsvärld till att också inbegripa andras liv och erfarenheter i olika tider (Vischer Bruns, 2011). Inom kognitivt och psykologiskt inriktad forskning kan dessa aspekter relateras till det teoretiska ramverket *theory of mind*, som betecknar människans förmåga att föreställa sig och representera andra medvetanden (Kidd & Castano, 2017). Enligt Kidd och Castano kan denna intersubjektiva förmåga tränas upp vid läsning av skönlitteratur. De resultat som presenterats i detta kapitel antyder att eleverna som läst novellen inte verkar benägna att skriva om och läsa in karaktärernas medvetanden. Däremot är sådana exempel på *theory of mind* ganska enkla att finna i filmgruppens elevtexter.

Den mest närliggande förklaringen till detta finns i de mediala förutsättningarna som har med bildens och textens affordanser att göra. Det torde vara lättare att knyta an till, känna medkänsla med och ”läsa av” (i bemärkelsen som en pokerspelare läser sin motståndares rörelser) och dra slutsatser om en annan människas sinnesstämning och tankar om livet, genom rörliga bilder som avbildar personen, än det är att läsa om samma människa. Skriften och bokstaven, som novellen representerar här, kan med Hörischs ord betraktas som en omväg i detta sammanhang (Hörisch, 1999, s. 117). Det föråldrade språkbudet, pluralböjningar av verb såväl som en avlägsen historisk kontext kan verka som ytterligare hinder för att se människan i novellen, som exempelvis Dr Henck som får ett överraskande besked i tamburen.

Ett antagande som kan göras utifrån detta är att eleverna behöver en grundläggande förståelse av vad det är som händer i berättelsen, det vill säga intrigens grundläggande struktur, för att vara förmögna att gå vidare i liknande spekulationer och associationer som filmgruppens elevtexter ger prov på. Om det är så att eleverna har problem att förstå det yttrande de tagit del av, kan det resultera i en elevtext som i mindre grad handlar om vad som händer, och mer om vad som är direkt greppbart och uppenbart. Novellgruppens upptagenhet vid korthuggna deskriptiva utsagor om språket, verbböjningar och svåra ord kan också vara tecken på att eleverna yttrar sig om det som de kan och är säkra på, men i mindre grad yttrar sig om det som är okänt, otydligt eller oklart.

För att kunna undersöka ett sådant antagande behöver dock intrigen och elevernas beskrivning av den undersökas närmare och i större detalj. I detta kapitel har tre analyskategorier använts, vilket har varit nödvändigt för att kunna åskådliggöra skillnader i ett material. Den intrigposition som redovisats här är vid och täcker in ett spektrum av handlingar. Men hur ser elevernas intrigreception ut om den undersöks från ett narratologiskt perspektiv där särskilda nyckelhändelser uppmärksammas? Kan det ge stöd för antagandet att eleverna som läser novellen har större svårigheter att tillgodogöra sig novellens grundläggande struktur? Detta kommer att undersökas i nästa kapitel.

5. Intrig och kärnfunktioner i elevtexterna

I detta kapitel undersöks elevernas meningsskapande om intrigen. Detta följer upp resultatet som föregående kapitel presenterade, där eleverna från filmgruppen tenderade att skriva om intrigen i större omfattning och på ett annat sätt än novellgruppen. Filmgruppens elever skrev om karaktärerna med närhet, medan novellgruppens skrivande om karaktärerna präglades av distans. En möjlig förklaring till att novellgruppens elever skriver mindre och på ett annat sätt om intrigen kan vara att de har svårt att förstå eller uppfatta vad som händer och hur dessa händelser kausalt hänger samman i berättelsen. I novellen finns ett för eleverna ålderdomligt språkbruk som i kombination med åtskilliga antydningar, prolepser och luckor i intrigen kan försvåra för läsaren att göra sig en klar bild av vad det är som händer i novellen. Eleverna som ser filmen torde utifrån denna logik ha färre problem att förstå skeendet i filmen eftersom de ser händelserna utspela sig på en skärm. Förväxlingen, som analyserats i de inledande kapitlen, har ju getts olika skildring i novellen och filmen. Medan den impliceras i novellen är filmens skildring långdragen, explicit och – vilket några elever skriver – övertydlig.

Detta resonemang knyter an till den vardagsförståelse som finns om hur mottagandet av film och skönlitteratur i allmänhet fungerar. Filmen har en omedelbarhet över sig (Warshow, 2001); den är ofta populär och lätt att ta till sig, medan skönlitteraturen istället betraktas som något som läsaren behöver utbildning för att förstå till fullo. I det här kapitlet kommer dessa förhållanden undersökas mer systematiskt och ingående genom att fokusera *hur* eleverna skriver om intrigen i verken. Hur framträder elevernas meningsskapande om verkens intrig om det undersöks systematiskt med utgångspunkt i den struktur som novellen och filmen kan antas innehålla?

Föregående kapitel kunde redovisa en intrigposition som kännetecknas av att mottagaren skriver på ett direkt sätt om vad de sett eller uppfattat från no-

vellen eller filmen, vilket kan innebära såväl handlingsreferat som tankar om och beskrivningar av karaktärerna. I detta kapitel kommer elevernas skrivande om intrigen, med särskilt fokus på avgörande händelser i fiktionen, så kallade kärnfunktioner, att undersökas. Detta medför att en avgränsad definition av intrig utarbetas och knyts till verken ifråga, vilket möjliggör att andra aspekter blir synliga än genom den intrigposition som redovisats i föregående kapitel.

De frågeställningar som behandlas i kapitlet är:

- I vilken omfattning och på vilka sätt skriver eleverna om kärnfunktioner i novellen eller filmen?
- Vilka skillnader finns mellan elever som skriver om filmens respektive novellens kärnfunktioner och hur tar de sig uttryck?

Kärnfunktioner – en teoretisk bakgrund

Här ges en kortare teoretisk bakgrund till begreppen intrig och kärnfunktioner. Den kommer att följas av en metoddel med en analys av filmen och novellen som är specifik för detta kapitel.

Med intrig avses i det följande den ordning av händelser som presenteras för mottagaren i en film eller en novell. Intrigen som sådan är alltså inte beroende av ett specifikt medium, utan kan ses som en struktur i berättande som förekommer i olika medier och kontexter. Jerome Bruner formulerar sig på följande sätt om intrigen:

Whatever the medium – whether words, cinema, abstract animation, theater – one can always distinguish between the fabula or basic story stuff, the events to be related in the narrative, and the "plot" or *sjuzet*, the story as told by linking the events together. The plot is how and in what order the reader becomes aware of what happened. (Bruner, 1986, s. 19)

Bruner utgår från de ryska formalisternas indelning av fabel och *sujett* där fabeln utgörs av stoffet eller råmaterialet som en författare (eller filmskapare) sedan organiserar och disponerar i en *sujett* (Selden, Widdowson, & Brooker, 2005, s. 35). Intrig motsvaras här av engelskans begrepp 'plot' eller det ryska 'suzjet', medan fabel motsvaras av 'story' eller 'fabula'. Denna dikotomi återkommer inom filmvetenskaplig forskning. Exempelvis förklarar Kristin Thompson (1988) begreppen på detta sätt:

Basically, the *syuzhet* is the structured set of all casual events as we see and hear them presented in the film itself. Typically some events will be presented directly and others only mentioned; also events often will be given to us out of chronological order, as when flashbacks occur or when a character tells us of earlier events which we did not witness. Our understanding of these *syuzhet* events often involves rearranging them mentally into chronological order. Even when the film simply presents events in their 1–2–3 order, we need to grasp their casual connections actively. This mental construction of chronologically, casually linked material is the *fabula*.(s. 39)

Det är således enklare att söka aspekter i ett verk och kalla dessa för intrigen, än att bestämma vad fabeln för olika verk kan bestå i. Fabeln är något mentalt och nära sammankopplat med den reception som studeras. Om fabeln konstrueras mentalt hos en faktisk läsare, är det numera ett väl känt faktum att denna fabel kommer att variera på olika sätt med olika läsare i olika kontexter. Detta är en diskussion som Öhman knyter an till då han med Peter Brooks frågar sig: "Är det inte via intrigen vi kommer i kontakt med historien, och att intrigen därför på sätt och vis, även skapar historien?" (Brooks, 1984; Öhman, 2015). I novellen ges exempelvis genom Dr Hencks inre monolog en förhistoria till det triangeldrama som novellen beskriver, vilket kan bidra till en förståelse för förväxlingen och dess innebörd när den väl inträffar. En läsare (eller filmåskådare) kan kronologiskt sortera och ordna skeendet för att konstruera en fabel (det finns för övrigt exempel i materialet där elever tydligt gör detta, se exempelvis F1-1-4014), men de pusselbitar som står till buds är likväl de som ges genom intrigen. Distinktionen mellan fabel och subjett har analytiska förtjänster, annars skulle den inte fortfarande omtalas. I det fortsatta är det däremot subjett, med andra ord intrigen, som kommer att följas upp systematiskt.

Utgångspunkten i detta kapitel är att intrigen i både filmen och novellen kan koncentreras till några särskilt viktiga händelser, och att dessa händelsers förekomst i elevtexterna därefter kan studeras. Detta tillvägagångssätt är inspirerat av det sätt som Arne Engelstad undersöker adaptioner från bok till film (Engelstad, 2013, s. 53). Enligt Engelstad präglas adaptioner av både likheter och avvikelser från den litterära förlagan, men i regel behålls de avgörande händelserna, kärnfunktionerna, som driver intrigen framåt, medan annat innehåll kan förändras utan att berättelsens huvudsakliga struktur påverkas (s. 53).

Begreppet kärnfunktioner härrör från Roland Barthes artikel "An Introduction to the Structural Analysis of Literature" (1975) som ämnar skapa en strukturalistisk modell eller teori för att undersöka berättandets olika nivåer. I analogi med den lingvistiska modellen som undersöker språkets nivåer genom fonetik, grammatik och syntax, kan berättelsens nivåer undersökas genom funktioner, handlingar och narration (s. 243). Bland de underkategorier som Barthes redovisar gällande funktioner återfinns kardinalfunktioner och katalyser som förklaras på detta sätt:

Referring back to the class of functions, its units are not equally "important": some constitute actual hinges of the narrative (of a fragment thereof) ; others do no more than "fill in" the narrative space separating the hinge-type functions. Let us call the former *cardinal functions* (or *nuclei*), and the latter in view of their complementary nature, *catalyses*. In order to classify a function as cardinal, all we need verify is that the action to which it refers opens (or maintains or closes) an alternative directly affecting the continuation of the story, in other words, that it either initiates or resolves an uncertainty. (s. 248)

Kardinalfunktionen (eller kärnfunktionen, som är den term som används här därefter) som beskrivs här utgör gångjärn eller kärnor (*nuclei*) för berättelsen och bestämmer på så sätt dess ramar, medan katalyserna är utfyllnad mellan de förra. Barthes betonar dock att allt innehåll i en berättelse har en funktion, men att betydelsen av det kan variera. Det finns således inget brus i ett konstverk som kan ignoreras. Men vissa funktioner är mer betydelsefulla än andra. Det får exempelvis olika konsekvenser för en berättelse när den adapteras till ett annat medium, om det är kärnfunktionerna eller katalyserna som ändras: "To sum up, one cannot delete a nucleus without altering the story, but then again one cannot delete a catalysis without altering the discourse." (Barthes, 1975, s. 249) För att exemplifiera med Björne Larsons adaption av Söderbergs novell, går det att skildra en olycka i en snöig stadsmiljö på olika sätt, vilket får konsekvenser för hur en mottagare uppfattar den fiktiva världen, men om Dr Henck inte fått låna pälsen hade det resulterat i en helt annan berättelse.

I detta kapitel kommer dessa strukturalistiskt influerade perspektiv och tillvägagångssätt att omsättas i en empirisk undersökning. Metoden som kommer att beskrivas utförligt i nästa avsnitt, får relevans i en medieekologi där berättelser i allt högre grad adapteras, omformas, upprepas och remedieras

mellan olika medier (Bolter & Grusin, 1999; Engelstad, 2013). Hur dessa begrepp relaterar till intrigen i novellen och filmen som ingår i studien och hur elevernas meningsskapande gällande denna aspekt kan undersökas kommer att redogöras för i det följande.

Metod

I detta avsnitt redogörs för hur kärnfunktioner kan studeras i elevtexter. Detta förutsätter en metodgenomgång som sker i flera steg, då det blir nödvändigt att etablera vilka kärnfunktioner det är fråga om och hur de framträder i den novell och film som används här. Därför blir denna metodredogörelse omfattande då den dels behöver redovisa en analys av både novellens och filmens intrig, dels behöver klarlägga vilka kriterier som gäller för att urskilja kärnfunktioner i elevtexterna.

Kärnfunktionerna i novellen och filmen avser de händelser som är avgörande för berättelsens framåtskridande, där möjligheter öppnar sig eller stängs. I novellen och filmen kan intrigen åskådliggöras genom att upprätta en linje över de viktigaste händelserna som är gemensamma för novell och film. Detta är syftet med den analys som företas här. Denna analys är vidare en tolkning av filmen och novellen, som givetvis kan variera beroende på anlagt perspektiv och vilken person som utför den. Det är således möjligt att andra utfall av kärnfunktioner kan etableras än de som redovisas nedan. En vägledande tolkningsram som begränsar utfallet finns emellertid i Barthes närmare beskrivning av kärnfunktionerna och katalyserna, där de förra är konsekventiella (de har konsekvens och ingår i en kausalkedja) och konsekutiva (de följer efter varandra), medan katalyser endast är konsekutiva (Barthes, 1975, s. 248). Enklare uttryckt har kärnfunktionerna betydelse för berättelsens kausala framåtskridande, det vill säga dess orsak och verkan, medan katalyserna följer efter varandra i en ordningsföljd utan att något orsakssamband behöver föreligga. I bestämningen av kärnfunktionerna har det således varit av vikt att söka efter de händelser som öppnar eller stänger skeenden.

Analys av novellen avseende kärnfunktioner

Den analys som presenteras här avgränsar sig till intrigen i novellen och syftar till att belysa de kärnfunktioner som strukturerar den. Denna analys bygger på antagandet att det finns en struktur i berättelser som kan studeras. Enligt Bart-

hes (1975) byggs denna struktur upp av olika beståndsdelar, varav två redan nämnts: *kärnfunktioner* som är händelser som öppnar upp eller stänger möjligheter för den fortsatta berättelsen och *katalyser* som fyller ut mellanrummen mellan dessa. Vidare nämner Barthes *indicier* som implicit information som kräver en dechiffrerande verksamhet av läsaren, medan *informanter* ger saklig och direkt information till läsaren.¹⁵

Sammantaget bildar dessa enheter en *sekvens*. En roman kan utgöras av många sekvenser, exempelvis en sekvens per kapitel. I fallet med novellen "Pälsen" kan flera sekvenser iakttas – exempelvis novellens indelning i fyra avsnitt som avgränsas av asterisker (*). Även inom dessa avsnitt, som det andra där Dr Henck funderar över och återberättar historien om sitt giftermål med Ellen kan ses som en sekvens. För denna analys vidkommande betraktas dock novellen som helhet som en sekvens, där dess olika beståndsdelar och deras inbördes förhållande kan undersökas.

Barthes olika begrepp kan exemplifieras utifrån Söderbergs novell: I novellens inledning ges grundläggande information till läsaren såsom när novellen utspelar sig (vinter och julafton) och vilka personer som kommer att stå i fokus (Dr Henck och häradshövding Richardt), samt att dessa personer lever under olika ekonomiska villkor. Men vi får också veta att skillnaden mellan att ha och att inte ha, består i att Dr Henck har hustru och tre barn. Allt detta är direkt information till läsaren. Detta är exempel på informanter. Utöver detta ges även ett indicium: "Somliga människor bliva feta av att gifta sig, andra bli magra. Doktor Henck hade blivit mager; och så blev det julafton." Redan i novellens första stycke indikeras att allt inte står rätt till i Dr Hencks äktenskap. Allt detta är viktig och avgörande information för novellen, men det som sätter igång intrigen, kärnfunktionen, är det faktum att Dr Henck är ute i ett bestämt ärende:

– Jag har haft ett dåligt år i år, sade Dr Henck till sig själv, när han vid tretiden på julaftonen, just i middagsskymningen var på väg upp till sin gamle vän John Richardt för att låna pengar.

¹⁵ "It follows that an index always signifies implicitly, while informants do not, at least on the level of the story: they provide pure, locally relevant data. Indices imply a deciphering activeness and consequence, what-comes-after being read in a narrative with a character or an atmosphere; informants bring with them ready-made knowledge." (s. 249)

Skälet bakom Dr Hencks behov av pengar kan beskrivas på olika plan: samhällets skiktning i fattiga och rika, Dr Hencks vacklande hälsa eller Richardts kloka strategiska val. Men den handling som är relevant för att sätta igång ett skeende i novellen är att Dr Henck är på väg för att låna pengar. Denna första kärnfunktion benämns *pengar*.

Nästa tillfälle som öppnar upp för det fortsatta skeendet är att Dr Henck är med om en olycka:

Då han hade hunnit till denna punkt i sin tankegång, befann han sig i hörnet av Regeringsgatan och Hamngatan. Då han skulle passera gatukorset för att sedan fortsätta nedåt Regeringsgatan, halkade han på ett glatt slädspår och föll omkull, och i detsamma kom en drosksläde körande i full fart. Kusken svor och hästen vek instinktmässigt åt sidan, men doktor Henck fick likväl en knuff i axeln av den ena meden, och dessutom fattade en skruv eller spik eller något liknande tag i hans överrock och rev en stor lucka i den.

Den slumpmässiga händelsen att Dr Henck halkar leder till att han blir påkörd och att hans överrock rivs sönder. Denna händelse, som öppnar upp för fortsatta händelser, är den andra kärnfunktionen och benämns *olyckan*. I slutet av denna incident sammanfattar Söderberg denna tråd av händelser, ”och så var allt bra igen, utom rocken”, som för att indikera att detta trasiga plagg kommer att ha en speciell betydelse.

Den tredje kärnfunktionen följer kort på denna händelse.

- Fy fan så du ser ut, Gustav, sade häradshövding Richardt, då Henck kom upp till honom på hans kontor.
- Ja, jag har blivit överkörd, sade Henck.
- Det är just likt dig, sade Richardt och skrattade godmodigt. Men inte kan du gå hem på det där sättet. Du kan gärna låna min päls, så skickar jag en pojke hem till mig efter min överrock.
- Tack, sade doktor Henck.
- Och efter att ha lånat de hundra kronor han behövde, tillade han:
- Välkommen till middagen alltså.
- Richardt var ungarl och brukade tillbringa julaftonen hos Hencks.

Relationen mellan vännerna bestäms av indicier, såsom den jargong som kan anas i Richardts första replik. I detta indicium finns också viktig information till läsaren för fortsättningen: Dr Hencks förnamn är Gustav. Genom dialogen får vi veta att Dr Henck kan låna Richardts päls. Lånet av pälsen utgör den

tredje kärnfunktionen och benämns *pälsen*. Detta lån är en följd av att Dr Henck varit med om en olycka och förstört sin överrock. Denna olycka hade i sin tur aldrig hänt om Dr Henck hade haft pengar. Lånet av pälsen är den avgörande händelse som leder intrigen vidare. I anslutning till dessa händelser finns åtskilliga viktiga detaljer och passager som påverkar diskursen i berättelsen, såsom den folksamling som hjälper Dr Henck på fötter, prinsen som går förbi, och Dr Hencks grubblerier på promenaden hem – allt detta betraktas som det som Barthes benämner katalyser.

Den fjärde kärnfunktionen är mer problematisk att bestämma eftersom den enbart impliceras. I novellen ges den följande skildring:

Doktor Henck fick rätt i sin förmodan, att hans hustru skulle ge honom ett älskvärdare mottagande, då han var klädd i päls, än hon eljest brukade göra. Hon smög sig tätt intill honom i tamburens mörkaste vrå, lindade armarna om hans hals och kysste honom varmt och innerligt. Därefter borrade hon huvudet i hans pälskrage och viskade:

- Gustav är inte hemma ännu.
- Jo, svarade doktor Henck med en något svävande röst, medan han med båda händerna smekte hennes hår, jo, han är hemma.

I det första stycket finns med Barthes terminologi både informanter och indicer. En ironisk och extradiegetisk berättare ger läsaren tydliga antydningar om vad som komma skall. Därefter ges upplysningar om plats och situation. Först med Ellens replik blir det tydligt att något inte är som det ska. Eftersom läsaren har i minnet att Dr Henck heter Gustav i förnamn, och att denna person nu tilltalas som om han inte är där, blir det rimligt för läsaren att dra slutsatsen att en förväxling skett. Ellen tror att hon har Richardt i sina armar! Dr Hencks replik är en stillsam korrigering av Ellens utsaga. I detta finns den fjärde kärnfunktionen – *förväxlingen* – som består i att Ellen förväxlar Dr Henck med sin älskare, John Richardt. Det är emellertid ingen uttalad förväxling – ingenstans i novellen står något om otrohet eller triangeldrama utskrivet, och inget svek eller liknande klander nämns av vare sig karaktärerna eller berättaren. Ändå framstår det för de flesta läsare omöjligt att läsa novellen på ett annat sätt än att Ellen och John Richardt har en affär. De tidigare kärnfunktionerna leder fram till denna, och den har också vidare konsekvenser.

Den femte kärnfunktionen består i ett avslut. Detta avslut är en reaktion, en följd av det som hänt som äger rum i den dialog som Dr Henck och John Richardt för. Det är också den händelse som avslutar novellen.

- Jag tänker också på någonting annat. Jag sitter och tänker på att detta är den sista jul vi fira tillsammans. Jag är läkare och vet att jag icke har många dagar kvar. Jag vet det nu med fullkomlig visshet. Jag vill därför tacka dig för all vänlighet du på sista tiden visat mig och min hustru.
- Å, du misstar dig, mumlade Richardt och såg bort.
- Nej, svarade Henck, jag misstar mig icke. Och jag vill också tacka dig för att du lånade mig din päls. Den har förskaffat mig de sista sekunder av lycka jag har känt i livet.

Den femte kärnfunktionen som stänger skeendet i novellen benämns *tack*. Dr Henck berättar att hans dagar snart är över, men slutet är öppet på ett sådant sätt att läsaren inte vet om Dr Henck avlider i sin soffa ögonblickligen eller om han överlever ytterligare en tid. Den vänlighet som Dr Henck hänvisar till liksom Richardts reaktion är indicier som läsaren måste tolka och dechiffrera innebörden av. Den andra gången som Dr Henck tackar sker det med hänvisning till lånet av pälsen.

Ovanstående avsnitt visar hur novellen ”Pälsen” kan analyseras på ett strukturalistiskt sätt med särskilt fokus på vilka funktioner som finns i texten. Dessa fem kärnfunktioner skapar en kausal kedja i novellen och resulterar i en parafras som kan formuleras på detta sätt: Eftersom Dr Henck är fattig, går han till sin vän John Richardt för att låna pengar. På vägen dit halkar Dr Henck i snön och blir påkörd. Hans överrock rivs sönder. John Richardt lånar ut pengar, men lånar dessutom ut sin päls till Dr Henck. När Doktor Henck kommer hem i pälsen förväxlar hustrun Ellen honom med älskaren John Richardt. Doktor Henck tackar sin vän för lånet av pälsen.

Analys av filmen

Analysen av filmen kommer att fullföljas på samma sätt som ovan genom att med Barthes begreppsapparat se hur olika funktioner utnyttjas i berättandet. Istället för blockcitat visas här utsnitt från transkriptionen av filmen (hela transkriptionen finns bland avhandlingens bilagor) för att illustrera olika scener och resonemang.

Filmen inleds med vit skrift mot svart bakgrund som först visar titeln *Pälsen* och därefter en tids- och lägesbestämning med orden ”Julafton, Stockholm, 1897”. Genomgående genom filmen struktureras berättandet dels av bilder och scener som visas, dels av en berättarröst som tillhör skådespelaren Björn Kjellman som spelar Dr Henck. I de inledande scenerna läser berättar-

rösten upp delar från novellen, såsom ”Jag har haft ett dåligt år” som citerades i novellanalysen. Bilderna kompletterar denna information genom Dr Hencks blickar på hustrun och barnet, med klipp över till några mynt som skrapas från Dr Hencks skrivbord. Detta kontrasteras med ett klipp över till John Richardt som skakar snön av sin päls och värmer händerna mot en kamin.

I följande scen beger sig Dr Henck ut på gatan. Det ärende som han har, som förklarar varför han beger sig ut, blir inte känt för mottagaren förrän han berättar detta inför John Richardt på kontoret. Däremot indikeras detta visuellt tidigt i filmen genom bilder på ett antal mynt på ett skrivbord. Den inledande kärnfunktionen kan därför sägas vara *pengar*, som förmedlas både visuellt och muntligt.

#	Tid	Scen	Beskrivning	Ljud	Tal	Musik
3	0:30 -1:07		Bilder på Dr Henck vid sitt skrivbord. Räk- nar mynt.	Barn- joller.	Min hälsa är vack- lande, för att icke säga för- störd.	Spel- dosa: Stilla natt.

När Dr Henck gått en liten bit på gatan halkar han i snön och hamnar på rygg och stirrar upp mot taken och himlen. Ljudet förstärker denna händelse genom ljudeffekten av fallet, såväl som att vindens ylande förbyts mot stillsam julmusik. Här kan en betydande skillnad gentemot novellens olycka noteras. I båda skildringarna halkar huvudpersonen i snön, men i filmen blir Dr Henck inte påkörd. Han halkar och blir liggande i sin ensamhet. Det finns heller ingen artikulerad variant av den sönderrivna överrocken. Trots dessa skillnader, som enligt Barthes ändrar diskursen, är funktionerna hittills oförändrade och den narratologiska strukturen densamma som i novellen. Något föranleder nämligen Dr Henck att bege sig ut i snön (att få låna pengar), och hans fall i snön (olyckan) ska även det få konsekvenser för fortsättningen (att han får låna pälsen). Utifrån denna kedja kan även filmens andra kärnfunktion benämnas *olyckan*.

Nästa scen behandlar situationen där Dr Henck kommer in i John Richardts kontor. Denna scen ges ingen noggrann beskrivning i novellen, men i

filmen kan denna scen närmast framstå som utdragen. Dr Henck flackar med blicken när han framför sitt ärende, medan John Richardt med rynkade ögonbryn granskar denna förfrågan. Karaktärerna filmas från olika vinklar under tiden som John Richardt växlar sinnelag och går fram till Dr Henck och lånar honom pengarna och sin päls. Kärnfunktionen *pälsen* finns således även här, men den är nedtonad. Tystnaden i pauserna och spelet med blickarna gör scenen mättad på mening.

#	Tid	Scen	Beskrivning	Ljud	Tal	Musik
6	2:40- 5:34		Dr Henck kommer in, tar av sig mössan, framför sitt ärende.	Hovklapper från gatan. Knaster från en brasa.	– Fy fan vad du ser ut Gustav! – Jag halkade på vägen hit.	-

Med Barthes terminologi finns här mycket information (informer) till tittaren: Dr Henck är där för att låna pengar till en julkapp åt sin fru och till julmat, John Richardts öppna plånbok visar att det finns mycket pengar och Dr Henck får låna pälsen och en pälsmössa. Men här finns också gott om indicier: Vad betyder blickarna? Och vilken relation råder mellan de gamla vännerna? Dessa detaljer i skildringen som mättar och fyller ut filmens mening är typiska exempel på katalyser. De fyller mellanrummen mellan kärnfunktionerna och deras förhållande till kärnfunktionerna är kompletterande eller parasitärt (Barthes, s. 248).¹⁶ Lånet av pälsen driver intrigen framåt, men blickarna och tystnaden på Richardts kontor förstärker misstankar och förbereder mottagaren för att något inte står rätt till, även om det framstår som vänskapligt och gemytligt när Dr Henck ikläder sig pälsen.

¹⁶ Barthes använder istället Ian Flemings *Goldfinger* och motsvarande Bond-film som exempel: "On the other hand, between two cardinal functions, it is always possible to bring in subsidiary notations, which cluster around one nucleus or the another, without modifying its alternative nature: the space separating "the telephone rang" from 'Bond picked up the receiver' can be saturated with countless minor incidents or descriptions, such as 'Bond made his way to the desk, picked up the phone, put down his cigarette.' These catalyses are still functional, insofar as they enter into correlations with a nucleus, but their functionality is toned down, unilateral, parasitic." (s. 248).

Med pälsen på sig vandrar Dr Henck samma väg hem. I denna scen delger berättarrösten Dr Hencks tankar om pälsen: ”Om jag hade varit klok, hade jag för längesen skaffat mig en päls på kredit. Den skulle ha stärkt mitt självförtroende och höjt mig i människornas aktning.” (05:36) Dessa meningar kommer ordagrant från novellen. Orden kompletteras med en händelse där Dr Henck tappar en inköpt julklapp i snön och den plockas upp av en poliskonstapel som passar på att önska honom en god jul. Även denna tydliga illustration av begreppet *aktning*, som Dr Henck eftersträvar, är att betrakta som en katalys i sammanhanget. Den tillför ingenting till berättelsens grundläggande struktur, men den fyller ut, mättar och förstärker det som berättarrösten delger.

Nästa scen utspelar sig i en mörk tambur. I denna scen förbereds mottagaren på liknande sätt som i novellen, då berättarrösten läser novellens ord: ”Det ska bli roligt att se vilken min min hustru kommer att göra, när hon får se mig klädd i päls.”

#	Tid	Scen	Beskrivning	Ljud	Tal	Musik
8	6:29 - 9:05		Dr Henck kommer in i tamburen. Ellen omfamnar honom och de sjunker ned på golvet.	Det bultar på dörren. Barnet gråter. Det knackar igen.	Berättare: <i>”Det ska bli roligt att se vilken min min hustru kommer att göra när hon får se mig klädd i päls! Nu hör jag henne komma.”</i>	Stillsam, vemodig musik med piano, stråkar och träblås.

Kameran fokuserar Dr Hencks ansikte medan Ellen träder fram ur den oskarpa bakgrunden och lägger huvudet mot hans rygg. De sjunker ner på golvet i tamburen och omfamnar varandra, varpå Ellen med sin första replik avslöjar förväxlingen: ”Richardt, vi måste skynda oss, Gustav kommer snart!” (07:48) I detta finns den fjärde kärnfunktionen, *förväxlingen*. Kort därefter förstärks eller förtydligas denna kärnfunktion då det bultar på dörren och Ellen utbrister: ”Herregud min man kommer!”. Gustav svarar då: ”Nej, han är redan hemma.” (08:17) Kärnfunktionen förväxlingen kan därför sägas vara betydligt mer utdragen och explicit, jämfört med novellen som redogör för samma händelse med fyra korta meningar. Filmens tamburscen tar två och en halv minut i an-

språk. Kärnfunktionen är densamma som i novellen, men skildringen skiljer sig således åt på flera sätt.

Den femte kärnfunktionen avslutar skeendet genom att Dr Henck tackar John Richardt, och detta följer i hög grad novellens skildring. Det som händer därefter skiljer sig emellertid gentemot novellens öppna slut: Dr Hencks blick stillnar och han avlider på soffan. Därpå går Richardt ut i matsalen och möter Ellens blick.

#	Tid	Scen	Beskrivning	Ljud	Tal	Musik
9	9:06-12:19		Dr Henck ligger på en divan. Han tackar Richardt och avlider.	Klockan slår sex. Klocka tickar.	– Jag misstar mig icke. Jag vill också tacka dig för att du lånade mig din päls. Pälsen har förskaffat mig de sista sekunder av lycka jag känt i livet.	Ve-modig musik inleder scenen.

I filmen kan den avslutande kärnfunktionen tänkas bestå av två delar: Dr Henck tackar och Dr Henck dör. Vilken av dessa händelser bör bestämmas som kärnfunktion? Enligt Barthes kriterier bör sådana händelser bedömas som kärnfunktioner då de öppnar eller stänger vägar för berättelsen, eller initierar eller löser en viss fråga. När det gäller novellen är det lätt att ”stänga” berättelsen genom att låta Dr Henck få sista ordet – den tänkta författaren får därmed stopp på såväl berättaren som fokalisatorn. När det gäller filmen behöver upphovsmakaren på ett liknande sätt stänga berättelsen genom att låta Dr Henck dö.¹⁷ Efterspelet i filmen kan därför tolkas som en slags avtoning: Bach och Gounods *Ave Maria* spelas. Detta stycke brukar förknippas med begravning och dödsfall. Samtidigt visas bilder på barnet och pälsen som hänger i tamburen. En möjlig bestämning som inte väljer mellan tack eller död, är istället att fokusera funktionen, som är på en annan hierarkisk nivå än motiv, tema eller det betecknade. Funktionellt utför händelserna tack och död samma slags arbete för berättelsens slut. Därav är det försvarligt att låta den avslutande femte kärnfunktionen benämnas *tack/död*.

¹⁷ Detta är även den lösning som Söderberg själv kan tänkas komma fram till då han skrev ett manus till en filmatisering (1910). I denna version, som filmatiserades först 1966, avslutas berättelsen med att Dr Henck tar gift.

En gemensam struktur

Den struktur av kärnfunktioner som utifrån detta kan etableras ur novellen ”Pälsen” och Larssons adaption kan åskådliggöras som i figur 5.1:

Figur 5.1: Gemensamma kärnfunktioner i novellen och filmen

Kärnfunktionerna i novellen och filmen är i hög grad gemensamma, vilket är normalfallet när det gäller adaptioner (Engelstad, 2013). Dessa händelser är kausalt förbundna med varandra, i både novellen och filmen. Händelserna som sådana kan skildras på olika sätt och de behöver varken ges en framskjuten eller storstilad skildring, men de är avgörande för berättelsens riktning. Som visats i analyserna ovan uttrycks de på olika sätt och med olika affordanser.

Är detta den slutgiltiga givna strukturen i berättelserna? Att svara ja på en sådan fråga vore kontroversiellt givet den inriktning som litteraturdidaktisk forskning och teoribildning tagit de senaste åren, som betonar att läsaren står för en stor del av arbetet som gör skönlitteraturen meningsfull (det mest refererade exemplet är Stanley Fish som redan nämnts, (1976)). Samtidigt är den tolkning som presenterats här, angående den grundläggande strukturen i intrigen i linje med andra genomarbetade analyser (Cassirer, 1996; Holmberg & Ohlsson, 1999), liksom den tradition som finns inom litteraturvetenskapens institutioner och gymnasieskolans svenskämne. Den tolkning av förloppet som presenteras ovan gör därför inte anspråk på att vara heltäckande eller uteslutande av andra sätt att strukturera den, däremot är tolkningen som presenterats ovan varken särskilt kontroversiell eller okonventionell. Oaktat om en avvikande eller justerad modell över intrigen kan upprättas, kvarstår funktionen i denna studie av att vara en referensram mot vilken elevernas respons kan studeras.

Att analysera kärnfunktioner i elevtexter

När elevtexterna undersöks i detta kapitel är det i syfte att undersöka deras förhållande till intrigen i de två verken. Detta görs genom att bestämma i vilken omfattning och på vilka sätt eleverna skriver om kärnfunktionerna som etable-

rats ovan. På så sätt skapas en tydlig nod mellan den struktur som råder i verken och hur elevtexterna relaterar till dessa.

För att en sekvens i en elevtext ska kategoriseras som anslutande eller anknytande till en av novellens eller filmens kärnfunktion krävs att händelsen ifråga benämns på ett träffande sätt och att detta omskrivs som en handling med konsekvenser för berättelsen. När elever exempelvis skriver om fattigdom eller om statusplagget påls utan att relatera det till händelser i berättelsen, räknas det inte som en kärnfunktion. När det gäller kravet på tydlighet kan elevernas skrivande om förväxlingen benämnas på ett antal olika sätt som verifierar att de förstått vad som hänt (förväxling, triangeldrama, otrohet, gå bakom ryggen, prassel och så vidare). Kontexten gör det i regel tydligt vad eleven skriver om, men det finns gränsfall där varit svårare att bestämma vilken kärnfunktion det rör sig om. Ett exempel på det är nedanstående elev från novellgruppen:

Jag tänkte på hur kort tid texten utspelar sig, detta är typiskt för en novell. En annann sak som är typiskt för en novell är också en kort historia med en twist, vilket jag tycker stämmer väl in på texten. *Twisten är när Gustav kommer hem*, den tyckte jag var finurlig, genomtänkt. (F1-1-2859, min kursivering)

I citatet har det kursiverade markerats som en kärnfunktion (framgent i kapitlet markeras kärnfunktioner i elevtexterna kursivt). Här är det otydligt vad eleven syftar på, däremot relaterar det klart till en händelse i intrigen. Allt detta inramas som typiska stildrag för novellgenren där en twist utgör en oväntad vändning i intrigen. I detta fall har valet fallit på att betrakta detta som en kärnfunktion. "Twisten" uppvisar semantisk närhet till begreppet förväxling, och hade eleven inte erfarit någon förväxling skulle det troligen ett annat begrepp valts. Det förefaller mindre rimligt att förstå elevens hänvisning till "twisten" som att Dr Henck får ett varmt mottagande när han kommer hem.

I normalfallet har det varit relativt enkelt att bestämma om eleverna knyter an till en kärnfunktion eller inte. En idealtypisk elevtext skulle ha likheter med den parafras som redovisades ovan där de fem kärnfunktionerna nämns och där deras kausala sammanhang klargörs. Någon sådan återfinns inte i materialet, snarare är kärnfunktionerna inbäddade i andra resonemang, vilket kommer att visas i resultatdelen.

En elevtext från filmgruppen kan tjäna som exempel för hur analysen har fortskridit och hur kärnfunktionerna har bestämts.

Jag lade märke till att filmen var gammaldags utformad och ville anspela på någon tidsepok. Vilken har jag svårt att definiera. Jag fastnade vid ytligheten angående att pälsen kunde göra att hans status blev högre vilket även gjorde att Gustavs fru blev mer intresserad av Rickard. *Otrohet* var inget ovanligt förr när fattigdom slog till vilket jag också lade märke till. (F1-2-4845, min kursivering)

Detta är en kortfattad elevtext som trots detta lämpar sig för en exempelanalys. De två första meningarna är inte relevanta i sökandet efter kärnfunktioner. I den tredje meningen omtalas pälsen och ytligheten som omger den, men här räknas den inte till någon kärnfunktion då den inte relateras till en specifik händelse. Eleven skriver om relevanta och viktiga delar i intrigen, men pälsen som en kärnfunktion berörs inte. Däremot markeras ”*otrohet*” i den avslutande meningen som anslutande till kärnfunktionen förväxlingen, då den tydligt benämner det som händer och då föregående mening kontextualiserar detta. Därför blir utfallet utifrån denna text att endast kärnfunktionen förväxlingen markeras.

Varje elevtext kan på detta sätt maximalt rendera fem (5) kärnfunktioner: oaktat hur många gånger som elevtexten skriver om exempelvis Dr Hencks tackande, så räknas det som ett tillfälle.

Ovanstående exempel tjänar som illustration för hur analysen utförts när det gäller att utröna i vilken omfattning som eleverna skriver om kärnfunktioner. På vilka sätt eleverna gör detta och vilket innehåll som framträder i elevtexterna kommer att redovisas i resultatet nedan.

Resultat

Skillnaden mellan novellgruppen och filmgruppen vad gäller deras skrivande om intrigen visar på liknande mönster som i föregående kapitel, men bilden kan fördjupas ytterligare genom den metod som tillämpas här. Om föregående kapitel visade en skillnad som främst rör intrigens *karaktärer* och hur dessa kan förstås och beskrivas, är intresset här riktat mot de *händelser* som fastställts ovan och hur eleverna skriver om dessa.

Utifrån en sådan analys framträder en annan bild av elevernas förståelse av intrigen. Det är möjligt att skriva omfattande om karaktären Dr Henck, som

i bred mening innebär att behandla intrigen, men utan att skriva om de kärnfunktioner som novellen och filmen innehåller. Eftersom det står eleverna fritt att ta upp vad de vill, det vill säga tre saker som de lägger märke till, i sina texter är det inte självklart att alla tar upp kärnfunktioner i sina texter. Som redan antytts i citaten ovan är kärnfunktionerna en begränsad del av deras elevernas meningsskapande.

I novellgruppen gör 34 av 46 (74 %) elever minst en anknytning, medan motsvarande siffra för filmgruppen är 43 av 55 (78 %). När det gäller att överhuvudtaget knyta an till intrigen på detta specifika sätt föreligger således ingen stor skillnad mellan grupperna. Däremot visar sig en liten skillnad gällande i vilken omfattning kärnfunktioner nämns i de olika grupperna. Eleverna i filmgruppen nämner något fler kärnfunktioner per elev än vad novellgruppen gör vilket visas i nedanstående tabell.

Tabell 5.1: Deltagarantal, antal kärnfunktioner och medelvärde för respektive grupp.

Förutsättning	Deltagare	Kärn-funktioner	Medelvärde	Standardavvikelse
Novell	46	64	1,4	1,08
Film	55	94	1,7	1,29

Skillnaden som framträder mellan grupperna är liten och ska tolkas med försiktighet, då materialet uppvisar stor variation vilket visar sig i standardavvikelsen.

Tabell 5.2: Antal elevtexter där kärnfunktionen förekommer, redovisat per förutsättning

Kärnfunktion	Novellgruppen	Filmgruppen
Totalt antal elevtexter	46	55
Pengar	0	19
Olycka	7	3
Päls	20	24
Förväxling	25	35
Tack	12	13
Summa	64	94

En annan variation som tydligare illustrerar en skillnad i materialet handlar om *vilka* kärnfunktioner eleverna lägger märke till och huruvida detta varierar beroende på om eleverna sett filmen eller läst novellen. I tabellen ovan ges en ytterligare översikt över hur elevtexternas fokus fördelar sig över filmens och novellens kärnfunktioner. Detta ger en bild av vilka händelser i novellen och filmen som speciellt drar till sig elevernas uppmärksamhet.

I tabellen visar sig påfallande skillnader gällande de två första kärnfunktionerna, där elever som läst novellen inte tar upp kärnfunktionen *pengar*, medan få elever som sett film tar upp *olyckan*. När det gäller de övriga kärnfunktionerna råder en mer jämn fördelning. I figuren nedan visas hur stor andel av elevtexterna inom respektive förutsättning som nämner en viss kärnfunktion.

Figur 5.2: Andel av elevtexterna inom respektive förutsättning där kärnfunktionen förekommer

Procentsatserna ger en bild av hur vanligt det är att en viss kärnfunktion nämns i elevsvaren inom novell- respektive filmgruppen, och möjliggör en jämförelse mellan de båda grupperna. Annorlunda uttryckt ger figuren en bild av hur eleverna anknyter till kärnfunktionerna när de ser filmen eller läser novellen. Om alla elever hade skrivit idealtypiska texter som tog upp samtliga kärnfunktioner skulle varje stapel ha visat 100% för båda grupperna. Nu framträder istället vissa variationer som kan följas upp. I både novellgruppen och filmgruppen är det största intresset riktat mot händelserna när Doktor Henck

lånar pälsen och den efterföljande förväxlingen i tamburen. Däremot finns det skillnader mellan grupperna gällande den första kärnfunktionen, att Doktor Henck beger sig till sin vän för att låna pengar. Denna kärnfunktion är helt frånvarande i elevtexterna från novellgruppen, medan flera i filmgruppen skriver om den. På omvänt sätt skriver flera från novellgruppen om den trafikolycka som drabbar Dr Henck, men motsvarande händelse berörs sällan av filmgruppen.

I den följande resultatredovisningen kommer tre skillnader att följas upp. Först behandlas elevernas skrivande om kärnfunktionen pengar, därefter den efterföljande kärnfunktionen olyckan, på grund av den skillnad i omfång som redan visat sig där. Därefter behandlas förväxlingen eftersom denna händelse är den som oftast behandlas av eleverna och kan anses vara särskilt betydelsefull för intrigen. Därutöver har den en avvikande gestaltning och en annan status än de andra kärnfunktionerna, vilket motiverar ett fördjupat studium.

Pengar

I analyserna av filmen och novellen ovan framkommer att det är bristen på pengar som är det skäl som sätter igång skeendet. Dr Henck är fattig och är på väg till sin vän John Richardt för att låna pengar. Detta skrivs ut i novellen och det yttras och visas i filmen.

Inga elever i novellgruppen skriver emellertid ut detta på ett sätt som kvalificerar dessa utsagor att räknas som en kärnfunktion. Annorlunda uttryckt är det inga elever som skriver om skälet till att Dr Henck beger sig ut på gatan i den kalla vintern – att han behöver låna pengar. För att räknas som en kärnfunktion behöver det nämnas på ett tydligt sätt, han ska låna pengar eller att han ges pengar av Richardt, och att det hänvisar till en händelse. Det finns däremot ett antal elever som drar i denna riktning och som visar hur eleverna resonerar kring den fråga som pengarna aktualiserar.

Det märks att novellen utspelar sig i en äldre tid, eftersom de exempelvis åker drosksläde. Det är en stor skillnad på fattiga och rika, de rika går med päls medans de fattiga inte har råd. Detta gör att [det] enkelt går att utskilja en persons ekonomiska tillstånd, idag känns det inte som om det är lika lätt. (F2-1-4532)

Den ekonomiska situation som råder i en historisk tid är det som beskrivs i denna elevtext. Detta relaterar till pengar som ett viktigt ämne som berörs i

novellen, men det behandlar inte någon händelse i novellens intrig. Istället behandlas det på en högre abstraktionsnivå – eleven drar en slutsats om sakernas tillstånd i novellen. En annan elevtext som uppvisar liknande drag men med ett visst skifte av fokus syns nedan:

De första som jag märkte till när jag läste novellen är att beroende på hur ens ekonomiska situation ser ut kan påverka hur en människa mår. Exempel så mådde Henck väldigt dåligt i början av novellen och detta kunde man då koppla till att han inte hade råd med att köpa en päls utan bara en överrock. (F2-1-5632)

Även här ges en abstraherad reflektion över den ekonomiska situationen, som börjar i det allmänmänskliga ("en människa") och slutar i exemplet Dr Henck. Ekonomin påverkar alla människors mående, även Dr Hencks. Liksom i föregående citat är det ett utgångsläge som beskrivs, men inget anger att Dr Henck behöver låna pengar, att han får låna pengar eller skälet till att han är på väg är att han är fattig. Dessa två exempel är sådana som närmar sig kärnfunktionen pengar. Men varken dessa eller övriga texter i novellgruppen kommer alltså i fråga i denna undersökning för att se om och hur eleverna skriver om kärnfunktioner.

I filmgruppen har däremot en tredjedel (34%) av eleverna skrivit om denna händelse. Bland dessa finns ett antal sätt att berätta om denna kärnfunktion. Några av eleverna i denna grupp nämner lånet av pengar när de redogör för vilka bakomliggande skäl som karaktärerna kan ha med detta lån. Detta ansluter till föregående kapitelns resultat som visade hur eleverna från filmgruppen skriver fram karaktärernas tankar och motiv. Några exempel på hur eleverna resonerar i denna riktning ska diskuteras nedan:

Män med pengar och makt hade mycket status som också kan reflektera samtiden. Inflationen var inte så hög då 100kr nu inte är mycket men det var det då. Han *som lånade pengar* var smart om man tänker på det för han visste att han skulle dö och att han inte kunde betala tillbaka (hahaha). (F1-2-5212, min kursivering)

Efter en historisk contextualisering över pengarna, utmynnar detta resonemang i en skämtsamhet över hur smart Dr Henck är. Kärnfunktionen skrivs tydligt fram här som en bestämd handling, men dess mening bäddas in i de bakomliggande skäl som kan finnas hos Dr Henck när han lånar pengarna. Detta är anmärkningsvärt då elevtexten resonerar om Dr Hencks motiv; det är

vanligare att John Richardts motiv och tankar lyfts fram. En sådan text följer nedan:

Även att hans vän *var otrogen* för att han inte hade någon familj att bry sig om. Gustav värdera också pengar högt då han sa att allt skulle bli bra om han tjäna mer pengar och hade en högre inkomst, samt att andra människor skulle se honom mer värd. Jag tror att hans *vän lånade ut pengar och pälsen till Gustav* endast för att han kände sig skyldig honom det eftersom att han varit otrogen med hans fru i hemlighet. (F1-2-5737, min kursivering)

Här är tre ställen markerade som kärnfunktioner: förväxling, pengar och päls. Alla tre, inklusive lånet av pengar, inramas av de inre motiv och bakomliggande skäl som John Richardt kan ha haft när han utförde dessa handlingar. Filmens bifigur, John Richardt, blir subjekt genom att hans handlingar uppges ha en avsikt i intrigen. Kärnfunktionerna omskrivs här som om de är en del av Richardts avsikter.

Ytterligare sätt att i filmgruppen behandla kärnfunktionen pengar är att förklara omständigheterna kring pengasituationen och lånet. Inte sällan behandlar de den samhällseliga och historiska kontexten. Här förklarar eleven hur det kommer sig att Dr Henck behöver låna pengar:

Jag lade märke till att det fanns klasskillnader i filmen. Han med päls var rik och han som *ville låna pengar var fattig*. Det märktes på att han med päls lånade ut pengar till han utan [päls] och hans päls verkade dyr. Den fattiga hade inte råd med en julklapp eller julmat så han behövde låna pengar till detta. (F2-2-3610b, min kursivering)

Den ekonomiska strukturen och samhället som representeras är det första som eleven anför. Därefter följer kärnfunktionen som ett exempel på de två karaktärerna som representerar klasskillnaderna. De efterföljande två meningarna förklarar vidare varför Dr Henck behöver låna pengar. Den förklaring elevtexten ger opererar därför på flera plan genom att beskriva Dr Hencks direkta behov och hans situation, men det fogas också samman med en samhällsekonomisk nivå. Ett annat sätt att förklara och kontextualisera Dr Hencks pengabehov handlar istället om pengarnas värde och roll i filmen:

Att pengarna var värda så mycket förr i tiden. 100 kr idag är inte alls lika mycket som förr i tiden. Pengarna hade väldigt stor roll i filmen. Han hade lite pengar och gick och *lånade av sin vän* som hade pengar. Han ville köpa en present till sin fru och köpa julmat. Idag

hade man gått till banken om man behövde låna pengar, förr frågade man en vän för man fick oftast inte lån på banken eller om det ens fanns en bank på den tiden. (F1-2-5605, min kursivering)

Kärnfunktionen pengar flätas här samman med förklaringar som dels berör pengars värde, dels vilka direkta behov som Dr Henck har som får honom att låna pengarna.

Ett tredje sätt att i filmgruppen skriva om denna kärnfunktion är att helt enkelt nämna händelsen eller att kortfattat referera den. Eleverna noterar händelsen. Några exempel på detta följer nedan:

Filmen handlar om en fattig man som har haft ett mycket dåligt år, det är vinter och han är i behov av pengar till mat och julklappar till sin hustru. Mannen vill *låna pengar* av en gammal vän som var fattig som han ett tag, men nu bor han själv och har råd med en pälsrock och en pälsmössa. (P2-2-3820, min kursivering)

Ovanstående kan betraktas som ett referat eller en parafras, då elevtexten med egna ord återberättar delar av skeendet. I första meningen delges vilka behov som Dr Henck har och därefter omnämns pengarna, men utöver det ordas inte mer om denna händelse. I andra refererande texter lyfts pengarnas funktion fram tydligare:

Det jag la mest märke till var hur pengar hade en stor roll i filmen. Han beskriver hur hans hustru hade varit gladare om han hade mer pengar, *han går och lånar pengar* samt beskriver hur glad han är att *få låna pälsrocken*. Man märker att filmen är äldre då 100kr inte alls är mycket idag, men i filmen räckte till både present till hustrun och mat till julbordet. (F1-2-5604, min kursivering)

Här är det pengarna som ramar in resonemanget genom att iaktta pengarnas roll på flera ställen i filmen – där är lånet av pengarna ett av flera tillfällen som noteras.

Skrivandet om denna specifika kärnfunktion i filmen kan ibland kort nämnas och noteras som i de senaste citaten, eller omges av resonemang som förklarar hur vi ska förstå denna händelse. En tredje möjlighet som visades ovan är att förstå handlingen utifrån den intention som karaktärerna kan tillskrivas. Dessa olika sätt att skriva om kärnfunktionen pengar återfinns alltså i filmgruppen, men inte alls i novellgruppen.

Olyckan

När det gäller att skriva om kärnfunktionen olyckan, som betecknar den händelse där Dr Henck på vägen till John Richardt halkar i snön, förekommer det däremot elevtexter från båda grupperna som behandlar denna händelse. I detta fall råder dock omvända proportioner mot föregående avsnitt. Den kärnfunktion som benämns olyckan tas upp av sju elever från novellgruppen, medan bara tre från filmgruppen skriver om den.

I novellgruppens elevtexter återfinns några passager där olyckans funktion för berättandet tangeras. Tydligast förekommer det i nedanstående elevtext som använder sig av begreppet stegring för att tala om intrigen:

Men det centrala i den här novellen är den chocken man får när man i slutet får reda på att hans *fru har varit otrogen*. Sedan blir man väldigt sorgsen över hans reaktion när han väl får veta om det. Pälsen blir en symbol för makt, förändring och sanning. Även stegringen i texten är välarbetad. Då man sätts in direkt och det sker en stegring direkt *när han ramlar* och sedan försätter tills det att man förstår att hans fru har varit otrogen. Sedan upphör den och en tom och sorgsen känsla återstår. (F2-1-4540, min kursivering)

Här börjar eleven med det viktigaste först, ”det centrala”, genom att berätta om förväxlingen. I mitten av citatet nämns det dramaturgiska begreppet stegring som exemplifieras med kärnfunktionen olyckan, att Dr Henck ramlar. Att eleven använder sig av litterära analysbegrepp ger här en möjlighet att se helheten och delarnas funktion i förhållande till denna. Andra elevtexter ansluter inte lika tydligt till detta analytiska eller funktionella perspektiv, men sätter olyckan i samband med andra händelser.

Jag tror Henck inte mår så bra. Hans fru är otrevlig mot honom, hans patienter kommer inte längre, *han halkar och blir påkörd*. Han har helt [enkelt] en dålig dag/period. Att det visar sig att *frun är otrogen* med hans vän gör ju inte saken bättre. (F2-1-4929)

Kärnfunktionerna i sin helhet utgör en sekvens. Den sekvens som lyfts fram i denna elevtext visar olyckan som en del i en helhet. Olyckan har funktionen liksom övriga händelser som nämns att förstärka bilden av vilken dålig dag som Dr Henck erfar. Denna aspekt är inte unik i novellgruppen:

Jag tycker skiftet i Hencks attityd är väldigt intressant; innan *han får pälsen* är han deprimerad och cynisk mot sin verklighet, och det blir

inte direkt bättre av att *han även blir påkörd*. Men sedan får han pälsen, och hans attityd ändras radikalt - Henck ser det som lösningen på alla hans problem. Men vad författaren gör bra här är att visa att pengar inte är allt här i livet: för Henck blir pälsen det som förstör hans liv - minuter av lycka som sedan byts ut mot den tidigare attityden, som till och med är värre. (F2-1-5106, min kursivering)

Helheten kan utgå från Dr Hencks mående som i föregående citat eller från den attityd som eleven iakttar här. Det framgår att protagonisten har en riktigt dålig dag, vilket kulminerar i händelsen som följer på lånet av pälsen. Genom att utgå från Dr Hencks attityd möjliggörs dessutom ett slags ordning eller logik för berättelsen. Attityden utgör ett slags kitt som eleven använder för att foga samman ett urval av händelser. Detta sätt att koppla samman händelser kan exemplifieras ytterligare:

Men när *hans överrock går sönder* så får han låna *hans kompis Richardts päls* så började han helt plötsligt må mycket bättre utav att få ha på sig pälsen. Men på slutet så inser han att han inte kommer att fortsätta att ha på sig pälsen och då börjar han att må dåligt igen. (F2-1-5632, min kursivering)

Eleven lägger märke till Dr Hencks mående, men här ges ytterligare sammanhang genom nyckelordet (eller operatorn) 'så'. Kärnfunktionen olyckan berörs genom att eleven skriver om att överrocken går sönder, vilket leder till lånet av pälsen. Att dessa två kärnfunktioner så tydligt ges en kausal förbindelse där en händelse leder till en annan är ovanligt i materialet. En ytterligare text som skriver om olyckan på detta sätt visas nedan:

Det jag lade märke till var när han *på vägen halkade och att någon slags spik tog i hans rock* och rev sönder den så att han sedan fick *ta på sig en päls*. Den delen om att han inte har en rock återkommer i texten, t.ex vid matbordet. (P1-1-3604, min kursivering)

Även här uttrycks en kausal förbindelse mellan olyckan och det som den leder till genom att yttra 'så att'. Här är det dessutom mer kortfattat uttryckt och inte framskrivet mot bakgrund av Dr Hencks mående, attityd eller dylikt. Händelserna och deras samband skrivs fram på ett mer avskalat sätt.

Som visades i tidigare avsnitt skriver inga elever från novellgruppen om kärnfunktionen pengar. Däremot skriver flera om olyckan på varierande sätt och flera av dem visar tecken på att se olyckans funktion i novellen. Genom att

beakta både hur de skriver om olyckan och *att* de gör det, är det rimligt att hävda att novellgruppens reception av intrigen börjar här – genom att Dr Henck halkar i ett slädspår.

Något annat gäller för filmgruppen. Här finns endast tre elevtexter som knyter an till denna händelse, och behandlar händelsen på helt unika sätt. I en av dessa texter reagerar och recenserar eleven den scen där Dr Henck halkar i snön:

när han "*ramlade*" såg det inte realistiskt ut utan det blev bara förvirrande, jag förstår att det skulle symbolisera att han var döende men ändå. Men det var ett väldigt gulligt barn med så filmen var höjde sitt värde. Hur fick de kända skådespelare att göra denna film? (F1-2-5212, min kursivering)

Genom hela elevtexten är eleven kritisk till filmen, vilket syns även i denna excerpt. Här skrivs inte olyckan fram som en del av intrigen, snarare är det en kritik av dess gestaltning. Den ser inte trovärdig ut. Ingenting berör här dess betydelse eller konsekvens för intrigen i filmen. En andra elevtext som är mer komplicerad att bestämma, men som ändå tydligt tar upp olyckan är följande:

Sista saken jag la märke till var hans uppgivenhet och sorg. Dels när han går mot Jan Rickard och faller, och sedan ljuger om det. Också när han ligger ner och talar med Jan Rickard om hur det är deras sista jul tillsammans. (F1-2-5604, min kursivering)

Olyckan relateras till Dr Hencks sinnestillstånd, vilket är ett återkommande drag i materialet. Däremot är det oklart vad eleven menar att Dr Henck ljuger om.

Den tredje elevtexten är lättare att knyta till vad som redan sagts om elevernas skrivande om karaktärerna och deras bakomliggande skäl. I nedanstående elevtext ställer eleven en diagnos på Dr Henck:

Jag uppfattade det som om personen (Gustav) led av en hjärtsjukdom, när han [gick] till Richard så fick han någon form av problem i hjärtat/brösten vilket gjorde att han föll ihop. Sedan när han fick reda på att sin fru varit otrogen så fick han någon form utav hjärtstopp igen som gjorde att han visste att han skulle dö...?

Den förståelse av intrigen som framträder här bygger inte på att Dr Henck halkar i snön. Istället är det en hjärtåkomma som får honom att falla, vilket i elev-

texten blir koherent med huvudpersonens död i slutet av filmen. Den förklaringsmodell eller hypotes som läggs fram här är unik i materialet, men förståelig mot bakgrund av tendensen i filmgruppens texter som ofta skriver om det som filmen inte visar eller bara antyder.

Om novellgruppens förståelse av intrigen börjar med olyckan, är startpunkten en annan för filmgruppen, nämligen de pengar som beskrevs i föregående avsnitt. Att Dr Henck halkar i snön tycks varken vara en händelse som omskrivs ofta, eller vara en händelse vars mening är lätt att begripa för filmgruppens elever.

Hittills har resultaten fokuserat de skillnader som framkommit när det gäller vilka kärnfunktioner som eleverna skriver om. Medan novellgruppen inte tar upp pengarna alls, är detta förekommande i filmgruppen. Filmgruppen däremot skriver förhållandevis lite om olyckan, medan denna händelse förekommer i novellgruppens texter. Vad gäller de övriga kärnfunktionerna är skillnaderna små sett till omfång. För den fortsatta analysen ska därför den kärnfunktion som flest elever skriver om att undersökas, vilket också är intressant med tanke på hur olika förväxlingen gestaltas i novellen och filmen.

Förväxlingen i novellgruppen

När förväxlingen omnämns i novellgruppen sker det med en variation av språklig säkerhet i elevtexterna. I vissa elevtexter uttrycks kärnfunktionerna som självklara faktum medan andra elevtexter skriver om samma tillfällen med stor osäkerhet. Inom socialsemiotisk teori brukar detta benämnas modalitet (vilket inte ska förväxlas med semiotisk modalitet (eller teckenvärld)) (van Leeuwen, 2005, s. 160). Modalitet förklaras av Anders Björkvall som ett begrepp som beskriver ”hur element i en text presenteras som mer eller mindre verkliga eller mer eller mindre pålitliga” (Björkvall, 2019, s. 111). Det är exempelvis skillnad på en utsaga som säger att *Dr Henck förväxlas med John Richardt*, och en utsaga som säger att *det kan ha skett en förväxling i tamburen*. I nedanstående kommer elevtexternas varierande grader av modalitet att undersökas när de behandlar förväxlingen, för att se om det finns några framträdande skillnader mellan novellgrupp och filmgrupp.

Elevtexterna i novellgruppen skriver om förväxlingen med varierande modalitet där ett antal elevtexter *förutsätter* händelsen på olika sätt, medan elever med exempel och argument *belägger* händelsen. I vissa fall *antyder* eleverna

att förväxlingen skett medan andra inte ser någon förväxling över huvud taget. I de exempel som presenteras nedan visas denna variation i modalitet, där de som förutsätter och utgår från kärnfunktionerna skriver om dessa med hög modalitet, medan de som antyder eller anar kärnfunktionerna utmärks av låg modalitet (van Leeuwen, 2005, s. 162).

I nedanstående elevtext visas hur en elev förutsätter kärnfunktionen förväxlingen:

Men det centrala i den här novellen är den chocken man får när man i slutet får reda på att hans *fru har varit otrogen*. Sedan blir man väldigt sorgsen över hans reaktion när han väl får veta om det. Pälsen blir en symbol för makt, förändring och sanning. (F2-1-4540, min kursivering)

Eleven gör påståenden om novellen och om hur förväxlingen påverkar läsaren. Händelsen i tamburen är i denna argumentation något som förutsätts för att säga något annat – eleven skriver om det som om det är ett faktum. Genom förväxlingen visar sig otrohetshistorien som uppges vara central för novellen och den har känslomässiga effekter på läsaren. Kärnfunktionen är inte i fokus här, snarare nämns den i ett analytiskt resonemang om novellen. Liknande sätt att nämna kärnfunktionerna som i förbigående finns i nedanstående text:

Har man pengar och en päls blir man mer attraktiv och lyckligare. Gustav såg sig underlägsen när han *kom på affären mellan hans hustru* och häraldshövding Richardt och beslutade att det var bättre att ta sitt liv än att kämpa. Han visste på något sätt genom hela texten att han snart skulle dö, men då av hälsa och inte av att ta sitt liv. (F1-1-3137, min kursivering)

Även här förutsätts ”affären” i ett resonemang om hur Dr Henck mår efter förväxlingen. Att eleven kan utgå från förväxlingen i ett resonemang som handlar om något annat visar hur novellgruppens elevtexter kan yttra sig om kärnfunktioner med en hög modalitet. Bland de elever som skrivit om kärnfunktionen förväxlingen i novellgruppen har en majoritet av elevtexterna (14 av 27) denna höga modalitet.

En annan grupp elevtexter skriver om förväxlingen som en händelse som måste redovisas eller beläggas. Dessa anger skäl för att förväxlingen har skett och ger exempel från novellen till stöd för detta.

Jag har lagt märke till att pälsen är en symbol för förmögenhet, välstånd och den symboliserar att den som bär den är av hög status fast i min värld symboliserar päls ett mördad djur och lidande. En annan sak jag la märke till är att doktor Hencks *fru Ellen är otrogen* med häradshövding Richardt vilket framkommer då Henck kommer hem till Ellen i Richardts päls och Ellen välkomnar han med en kyss, vilket hon inte brukade, och säger "Gustav(doktor Henck) är inte hemma ännu". En tredje sak jag la märke till är att doktor Henck ångrar att han inte köpte en päls. (F1-1-2910, min kursivering)

Den andra meningen innehåller elevtextens enda kärnfunktion. Eleven börjar skriva om otroheten som ett påstående, men detta beläggs i den efterföljande argumentationen. Eleven redovisar sina skäl för hur hon kommit fram till denna slutsats genom att återberätta episoden. När eleven citerar novellen tillfogas parentes för att klargöra att Gustav och Dr Henck är samma person. Av de aspekter som eleven väljer att behandla är det förväxlingen som verkar kräva en förklaring och redogörelse. En liknande och mer utförlig argumentation finns i nedanstående elevtext:

Det första exemplet jag tänkte på var "Under den första tiden under vårt giftermål sa hon alltid elakheter om John men efter han bildade ett bolag och skaffade päls avtog det" Redan här märks det att det inte är bra mellan deras förhållande och man börjar ana att hon är *otrogen* med John. Det andra exemplet som är väldigt tydligt är när de möts i mörket och doktor henck har på sig johns päls och frun kramar om honom och säger "gustav är inte hemma ännu" varpå han svarar "jo det är han visst" Vilket gör det ännu tydligare att hon har en affär med John. Det tredje exemplet som jag tänkte på som är väldigt sorgligt är när han i slutet pratar om att han inte har lång tid kvar i livet och säger "*Jag vill tacka dig* för att du lånade mig din päls. Den har förskaffat mig de sista sekunderna av lycka jag har känt i livet" Det förklarar hur han kände för sin fru. (F1-1-2939, min kursivering)

En outtalad tes som eleven utgår från är att Ellen är otrogen mot Dr Henck. Elevens inledande exempel förstärker elevens aning, medan det andra exemplet som redogör för händelseutvecklingen i tamburen ytterligare förstärker argumentationen: det blir "ännu tydligare" för eleven. I likhet med det ovanstående citatet redovisar eleven hur hon kommit fram till sin slutsats. Om detta vore självklart för dessa elever hade en dylik redovisning varit överflödig. Dessa elevtexter har en lägre modalitet än de tidigare som förutsätter händelsen. Ett ytterligare lägre steg i modalitet finns i de elevtexter som antyder att något kan ha hänt. I dessa fall är det alltså inte självklart att någon förväxling

har skett. Ett exempel på en sådan antydning eller tveksamhet finns i nedanstående elevtext:

Kanske var det pälsen i novellen som gjorde att häradsbörjningen fick en bättre utstrålning och att doktor *Hencks fru föll för denna nya utstrålning*. Eventuellt är syftet med denna novell att ge exempel på vad för effekt ett klädesplagg kan ha på en individ. (F1-1-3121, min kursivering)

I excerptet har den kursiverade delen bestämts som en kärnfunktion, även om det här är kan diskuteras om det nödvändigtvis är förväxlingen i tamburen som är skäl för eleven att skriva på detta sätt. I novellen antyds att en tidigare rivalitet funnits mellan Dr Henck och John Richardt, vilket möjliggör en läsning där eleven inte lägger märke till någon särskild händelse i den mörka tamburen. Men eftersom pälsen som plagg och dess effekt ramar in påståendet att Ellen "föll", har denna tolkningslinje följts och yttrandet har bestämts som en kärnfunktion. Att "Hencks fru föll" innebär här att elevtexten kan sorteras med andra elevtexter som beskrivit novellen som en historia om otrohet. Denna gränsdragningsproblematik är samtidigt signifikant då det obestämda skrivandet om kärnfunktionen i fråga har med elevtextens sanningsanspråk att göra. Adverb som 'kanske' och 'eventuellt' är typiska exempel på låg modalitet. Förväxlingen som sådan antyds i elevens konstaterande att "Hencks fru föll". En annan elevtext som innehåller en liknande antydning är följande:

Jag vet att det är en gammal novell när man kollar på de gamla orden och uttrycken som används. Sist men inte minst så tänkte jag på hur Hencks *hustru verkade vara otrogen*. För mig kändes [det] som att hon trodde att det skulle vara någon annan än sin man i tamburen. (F1-1-2707, min kursivering)

Den låga modaliteten uttrycks här med hjälpverbet 'verkade' och 'kändes', vilket visar att det inte är helt säkert att någon förväxling har skett.

När novellgruppens elevtexter undersöks med kärnfunktionen förväxlingen i fokus visar sig en majoritet av dessa (14 av 26) kunna skriva om händelsen med en säkerhet som visar på hög modalitet. En mindre andel (9 av 26) belägger och argumenterar för förväxlingen i en medelhög modalitet, medan en liten andel (4 av 26) endast antyder förväxlingen med en låg modalitet. Drygt hälften av elevtexterna i novellgruppen som behandlar händelsen ut-

trycker sig alltså med en viss osäkerhet gällande en central kärnfunktion i novellen.

I detta sammanhang bör även något sägas om alla de som inte alls nämner förväxlingen eller otroheten, och därför inte kan inräknas i ovanstående undersökning. Av novellgruppens 46 elever har 26 berört förväxlingen. Återstående 20 elevtexter skriver inte om förväxlingen, antingen genom att intresset riktas mot helt andra aspekter än intrigen eller genom att en annan förståelse av intrigen skapas som inte inbegriper någon förväxling i tamburen. Ett sådant exempel är elevtexten nedan som främst tar upp pälsens roll i novellen:

De första som ja la märke till när jag läste novellen är att beroende på hur ens ekonomiska situation ser ut kan påverka hur en människa mår. Exempel så mådde Henck väldigt dåligt i början av novellen och detta kunde man då koppla till att han inte hade råd med att köpa en päls utan bara en överrock. Men när *hans överrock går sönder* så får han låna hans kompis Richardts päls så började han helt plötsligt må mycket bättre utav att få ha på sig pälsen. Men på slutet så inser han att han inte kommer att fortsätta att ha på sig pälsen och då börjar han att må dåligt igen. Henck ekonomiska situation speglar även hans och hans frus känslor. När han har fått låna pälsen av hans kompis så vet han att hans fru kommer att tycka om honom mer än om han inte kommit hem med en päls, frun visar även detta då hon blir mer kärleksfull till honom när han kommer hem och har pälsen på sig. Trots att henck hade fru och tre barn så var han ändå svartsjuk på hans kompis som hade en päls. I denna novell så får man en känsla av att materiella ting har mer betydelse än kärlek. (F2-1-5632, min kursivering)

Kärnfunktionerna som rör olyckan och att Dr Henck får låna pälsen har markerats ovan. Dessa är kausalt sammanbundna i elevtexten, men i nästa led får detta konsekvensen att relationen till hustrun förändras. Det som i andra elevtexter leder fram till ett avslöjande av otrohet, leder här till att Dr Henck blir än mer avundsjuk (elevens ord "svartsjuk") på den ekonomiska orättvisan dem emellan. Tematiken kring fattigdomen som präglar novellen återkommer i flertalet elevtexter, men en central kärnfunktion saknas i denna elevtext som i övrigt i hög grad fokuserar intrigen. Det finns fler exempel i novellgruppen där en liknande och avvikande förståelse beskrivs.¹⁸ Bland de elevtexter som inte finns bland de 26 som behandlat förväxlingen finns således de som riktar sitt intresse mot andra delar av intrigen och ett antal som redovisar en avvikande

¹⁸ P1-1-2539, F1-1-2708, P1-1-3304, F1-1-2631, F2-1-5632.

förståelse av förloppet. De senare kommer att diskuteras mer utförligt i nästa kapitel.

Det är okontroversiellt att hävda att förväxlingen är av central betydelse i novellen, både sett till det som händer innan och efter avslöjandet i tamburen, vilket analyserna i avhandlingen visat. Med detta i beaktande är det anmärkningsvärt att nästan hälften av elevtexterna från novellgruppen inte nämner händelsen och att det bland elevtexter som nämner den finns en utbredd osäkerhet gällande vad som har skett i novellen. I nästa avsnitt undersöks hur eleverna i filmgruppen skriver om denna kärnfunktion.

Förväxlingen i filmgruppen

I detta avsnitt redovisas samma avgränsade undersökning som ovan av kärnfunktionen förväxlingen, det vill säga den variation i modalitet som framträder i materialet rörande denna kärnfunktion. Finns det samma mönster och skala i modalitet i elevtexterna när deltagarna tagit del av händelsen genom filmmediet?

När filmgruppen skriver om händelsen i tamburen sker det med en större grad av säkerhet än i novellgruppen. Detta visar sig genom att en större andel av elevtexterna förutsätter förväxlingen i en argumentation som inte sällan handlar om vilken effekt händelsen har på huvudkaraktären.

Jag tänkte också på hur lugn huvudpersonen tog det när han fick reda på att *sin fru var otrogen*, nästan som han förstod henne. (F1-2-4755, min kursivering)

Det är karaktären och dennes reaktion som är i fokus här, medan förväxlingen utgör ett mellanled. Likt några av exemplen från novellgruppen ovan visar detta på samma mönster där förväxlingen kan förutsättas eller tas för given, medan andra saker kan lyftas fram. En annan variant av detta kan ses nedan:

En sak jag tänkte på var hur stor skillnad denna päls gjorde. När Gustav, som var en fattig man utan några rikedomar, *fick pälsen av John-Rikard* blev det stor skillnad. Innan så var han hängig, dåligt självförtroende och verkade inte få någon respekt (antar det pga hur sin fru har behandlat *honom och är otrogen*). Men efter att han fått pälsen *och pengar* agerar han med självförtroende och blir bemött på ett annat sätt. (P2-2-3707, min kursivering)

Här är förväxlingen intressant nog placerad inom parentes. Elevtexten lyfter istället fram den förändring som sker i karaktären Dr Hencks inre. Det är skillnaden i Dr Hencks sinne-lag som är intressant, medan den dramatiska händelsen nämns i förbigående.

Ett annat sätt där händelsen förutsätts är när andra lager eller dimensioner av intrigen dryftas av eleverna, som i denna elevtext:

Jag tror varför han hjälpte Rickard och till och med lät *honom låna hans päls* var för att han snart ändå skulle dö. Han ville även att det skulle ta slut mellan hans hustru och honom vilket det gjorde med tanke på att Rickards hustru har *varit otrogen med Rickards* bästa kompis. Detta tror jag var en liten del av hans plan för att det skulle ta slut mellan Rickard och hans hustru. Rickards hustru var otrogen mot Rickard troligtvis för att Rickard bästa kompis var rikare än honom. (F1-2-5216, min kursivering)

Även här förutsätter eleven otroheten. Intresset i elevtexten riktas istället mot lånet av pälsen (även det en kärnfunktion) som fokuseras och frågan gällande varför John Richardt lånar ut den. Om otroheten och förväxlingen framstår som självklart, tycks denna elev istället vilja rikta intresset mot det skeende som inte är uppenbart.

På dessa och fler sätt uttrycker filmgruppens texter en hög modalitet genom att förutsätta kärnfunktionen förväxlingen. Den framstår i de flesta fall som så självklar att den inte behöver kommenteras. Av filmgruppens texter som behandlar denna kärnfunktion är det 31 av 34 som utmärks av denna höga modalitet. Två texter kan räknas till den mellannivå som inte förutsätter utan istället belägger förväxlingen, vilket visar att kärnfunktionerna i filmen inte är självklara för alla åskådare. En av dessa följer nedan:¹⁹

Jag tolkade även storyn som att vännen *lånade ut sin päls* till huvudpersonen pga att han på något sätt skulle sätta dit honom. Eftersom att (så som jag tolkade det) frun trodde att det var vännen som kom hem, inte hennes man. Så troligtvis har *hon varit otrogen*, och det ville kompiserna till huvudkaraktären av någon anledning visa. (F2-2-3805, min kursivering)

Här uttrycks en mellannivå i modalitet. Den uttrycks av eleven genom att rama in påståenden som "tolkning", vilket förekommer två gånger i citatet. Likt fö-

¹⁹ Se även: P2-2-3820.

regående citat är det skälet bakom lånet av pälsen som är föremål för tolkning. Men även förväxlingen omges av osäkerhet – ”troligtvis” finns en förväxling eller ett triangeldrama. Även detta verkar vara osäkert för eleven, men resonemanget om den medvetna planen att låna ut pälsen utgör belägg för att påstå detta. Med elevens ord blir det troligt att det förhåller sig på detta sätt.

En elevtext från filmgruppen uttrycker vidare en låg modalitet genom att antyda att något har hänt:

När han kom för att låna 100 kr av Rickard så nämnde han att han ville få en bra jul och ha råd att köpa en present till sin fru, det var då Rickard reagera och sa att han självklart ville hjälpa en gammal vän, *jag fick känslan av att Rickard och hustrun hade någon annan relation till varandra än bara familjevänner. Jag reagera även på när det ringde på dörren och hustrun sa att hennes man kom, fast hon var inne i huset med sin man. (F1-2-5212b, min kursivering)*

I detta fall präglas elevtexten av en betydande osäkerhet. Att eleven får ”känslan” att en annan relation föreligger är ett slags påstående, men det återfinns lågt ned på den modala skalan. Det är emellertid inte svårt att förstå dessa låga anspråk när den avslutande meningen tas med i bedömningen – elevtexten uppvisar oklar förståelse gällande om någon förväxling över huvud taget skett.

I filmgruppen finns liksom i novellgruppen ett antal elevtexter som inte tar upp förväxlingen. Av totalt 56 elevtexter skriver 34 om förväxlingen. Bland de som inte skriver om förväxlingen är fokus som regel inställt på andra aspekter, men här finns även några texter som har en oklar eller avvikande förståelse av vad det är som sker i tamburen.²⁰ Som tidigare nämnts kommer dessa att behandlas mer utförligt i nästa kapitel. Även om en betydligt större säkerhet kan utläsas i filmgruppens elevtexter, finns det exempel där eleverna uppvisar osäkerhet och emellanåt avvikande uppfattningar gällande vilka centrala händelser som filmen innefattar och vilken betydelse dessa har.

Till den bild som gavs inledningsvis i kapitlet där det visar sig att eleverna i högre grad skriver om kärnfunktioner efter att de tagit del av filmen än av novellen, kan detta mönster läggas: Filmgruppens elever uppvisar en högre modalitet i de segment där de skriver om förväxlingen än vad novellgruppen gör. I tabellen nedan redovisas hur många av dessa segment som uppvisar hög,

²⁰ Se vidare F1-2-5604, F1-2-4904, P2-2-3329 och F2-2-3740.

mellan eller låg modalitet. Hur stor andel av det totala antalet segment inom respektive grupp som detta utgör redovisas i procent.

Tabell 5.3: Modalitet i behandlingen av kärnfunktionen förväxlingen i novellgruppen och filmgruppen, antal kodade segment och procentuell fördelning inom respektive förutsättning

Modalitet	Novellgruppen Antal segment	%	Filmgruppen Antal segment	%
Hög	12	50	32	91
Mellan	9	35	2	6
Låg	4	15	1	3
Summa:	25	100	35	100

I novellgruppen skriver en majoritet av eleverna med en hög modalitet där de förutsätter att förväxlingen har skett, medan en tredjedel (35 %) på olika sätt belägger och argumenterar för förväxlingen. En mindre andel 15 % antyder eller uttrycker osäkerhet gällande förväxlingen. Filmgruppens elevtexter uttrycker betydligt högre säkerhet när de skriver om förväxlingen. Där uttrycker 91 % av elevtexterna säkerhet, medan 6 % återfinns på den beläggande mellan-nivån, och endast 3 % antyder förväxlingen.

Sammanfattande diskussion

Utifrån den omfattning som eleverna skriver om kärnfunktioner i novellen eller filmen är skillnaden måttlig mellan grupperna. Däremot framträder andra kvalitativa skillnader tydligt mellan grupperna. Filmen och novellen berättar en liknande berättelse, men skillnaderna i gestaltning i filmen och novellen får konsekvenser för vad eleverna lägger märke till. Filmen artikulerar frågan om pengar mer utförligt och på ett annat sätt, genom affordanser och modaliteter (i bemärkelsen *mode* (Kress, 2010, s. 79)) som muntligt tal och bilder, medan novellen nämner lånet av pengar i två bisatser. Den mest närliggande förklaringen till att novellgruppen inte tar upp lånet av pengar som den drivkraft som sätter igång berättelsen, är alltså dess nedtonade framskrivning.

På detta sätt kan denna skillnad mellan novellgruppen och filmgruppen förstås som verkspecifik, snarare än mediespecifik. I det första fallet handlar det om hur berättelsen gestaltas och iscensätts, medan det i det andra fallet handlar om hur mediet, och dess modaliteter och affordanser påverkar berät-

tandet. Även om det är omöjligt att göra en tydlig åtskillnad mellan dessa två, då inget innehåll helt kan friställas från det medium som används, är det tydligt i detta fall att gestaltningen och berättandet rörande denna händelse, som är ett resultat av olika val som gjorts av filmens skapare, spelar större roll än att ett visst medium använts.

Detta är även fallet med den andra kärnfunktionen, olyckan. Där är novellens skildring istället mer artikulerad än filmens. Den offentliga och våldsamma incident som olyckan utgör, med en svärande kusk och en efterföljande folksamling med en representant för kungahuset, utgör en mer laddad situation än filmens stillsamma och ensliga halka i snön. Här hade filmmakarna kunnat förhålla sig mer troget i förhållande till ursprunget genom att iscensätta händelsen med en droksläde i en intensiv stadsmiljö med statister. Detta är ett än tydligare exempel på en verkspecifik skillnad, och denna får givetvis konsekvenser för elevernas uppfattning om intrigen. För en elev i filmgruppen leder det till att scenen inte upplevs trovärdig, medan en annan spekulerar om Dr Henck lider av ett hjärtfel. Otydligheten i vad denna scen verkar säga, kan göra dessa reaktioner (liksom det faktum att få från filmgruppen skriver om scenen) begripliga.

Förväxlingen däremot ger upphov till ungefär lika stort intresse i båda grupperna, men där har skillnader visat sig gällande hur eleverna skriver om händelsen, utifrån de sanningsanspråk som görs genom att använda sig av hög eller låg modalitet (Björkvall, 2019, s. 111). Här är det mer belysande att förstå skillnaden som mediespecifik. Även om den otydlighet som finns i ett verk kan vara ett stilmedel och en medveten strategi från en författare (eller filmskapare) och därmed sägas vara en verkspecifik egenskap, utgör otydligheten också en viktig generisk egenskap för skönlitteraturen. För att skönlitteraturen ska bli engagerande för läsaren menar Iser att den måste balanseras mellan det tydliga och det alltför dunkla. Om texten framstår som alltför självklar leder det till tristess, medan en alltför krävande och obskyr text leder till överansträngning; i båda fallen leder det sannolikt till att läsarens tolerans överskridits och att läsaren väljer att lämna texten (Iser 1978:108). Den balanserade otydligheten är en del i skönlitteraturens kontrakt med läsaren utifrån detta perspektiv, vilket gör elevernas uttryckta osäkerhet inför novellen till något begripligt och förväntat.

Ett liknande mediespecifikt synsätt framhålls av den tyske mediefilosofen Jochen Hörisch som beskriver skönlitteraturen som ett system med funktionen att uttrycka ambivalens. Liksom rättsväsendet har funktionen att reglera konflikter och pengar reglerar tingens värde, hanterar skönlitteraturen ambivalenser i tillvaron.

Inte ens en analytisk filosof kan undvika ambivalenser, medan pengar saknar all ambivalens – de är mycket klara, mycket distinkta, mycket digitala. Sedda ur det perspektivet är de själva motsatsen till ord, och på så sätt konkurrerar de. Vill du ha en klar, distinkt och digital kommunikation, välj penningen, vill du fascineras av semantiska ambivalenser, välj litteraturen. (Fischer & Götselius, 2000)

Den osäkerhet som elevtexterna från novellgruppen formulerar kan givetvis tolkas och förstås på andra sätt. Osäkerheten kan vara ett tecken på bristande läsförståelse, erfarenhet och självförtroende i förhållande till läsningen. I de fall där eleverna inte alls tycks förstå att en förväxling sker, finns fog för att oroas över elevernas läsförståelse.

Ur ett annat perspektiv som bejakar osäkerhet och otydlighet som ett mediespecifikt drag i skönlitteraturen, blir elevernas osäkra utsagor signifikanta. Vem kan utifrån novellen med säkerhet veta hur Dr Henck reagerade eller om hans tackande är genuint eller bittert ironiskt? En läsning av novellen som ger uttryck för denna osäkerhet kan därför både innebära att eleven har svårt att förstå vad som har hänt, men det kan också innebära en initierad förståelse av hur skönlitteraturen fungerar.

Vissa aspekter i resultaten kan även relateras till tidigare litteraturredaktisk forskning som undersökt hur elever och lärarstudenter yttrar sig om intrigen. Staffan Thorson (2009) som studerade litteraturvetarstudenter och blivande svensklärares reception av en novell noterade att de flesta studenterna uppehöll sig vid intrigen i det lästa i en "förhållandevis oreflekterad läsart som mer strävar efter att belägga skeenden på det mimetiska planet än efter att problematisera /fråga om strategier och strukturer som förbereder för den "mening" och den signifikans man tillskriver texten" (s. 186). Det mimetiska planet och det beläggande tolkas här som att majoriteten av studenterna yttrar sig om intrigen, om det som händer i de texter de tar del av. Utifrån detta verkar det heller inte vara en önskvärd läsart att söka efter intrigen – den är oreflekterad, och det vore bättre om de undersökte textens responsförberedande strukturer.

Att studenter och elever ofta skriver handlingsreferat framkommer även i Johanssons (2015) studie, där svenska gymnasieelever i hög grad håller sig till innehållsrelaterade aspekter i fiktionen som ofta fokuserar på att reda ut händelseförloppet (s. 121). Ett tredje exempel utgör den "handlingsorienterade" läsarten som är den mest förekommande läsarten i Tengbergs studie (2011, s. 197).

Dessa tre studier vittnar om att svenska elever i liknande undersökningar ofta redogör för händelser i intrigen i sina texter eller svar. Detta är emellertid inte ett dominerande drag i föreliggande avhandlings material. Det är ovanligt att se en utförlig parafras av intrigen bland elevtexterna. Som framkommit i detta kapitels undersökning finns inte någon elevtext som tar upp samtliga kärnfunktioner. Vid de tillfällen när tre eller fyra kärnfunktioner nämns i en och samma elevtext förekommer de sällan i den ordning som föreligger i filmen eller novellen. Att eleverna i denna studie inte skriver särskilt mycket om kärnfunktionerna kan förklaras med att de enligt instruktionen får skriva om vad de vill – de styrs inte mot att skriva om intrigen eller någon annan specificerad aspekt. Utfallet blir därför av nödvändighet mer eller mindre spontant. Däremot styrs eleverna av den tredelade disposition som instruktionen uppmanar till, vilket leder till att en eller två av dessa saker eleverna lägger märke till kan handla om intrigen, medan den tredje kan handla om något annat såsom ett tema eller den historiska kontexten i verken.

En ytterligare förklaring till att de skriver relativt lite om kärnfunktioner, kan som tidigare nämnts finnas i att de helt enkelt har svårt att förstå intrigen. Istället för att röja sin osäkerhet över vad som har hänt, kan eleverna yttra sig om de saker som de känner sig mer säkra på. En sådan slutsats är dock svår att belägga utifrån materialet. En tolkning som går i motsatt riktning, skulle vara att eleverna låter bli att skriva om intrigen och att parafrasera den, då de upplever intrigen som alltför banal, manifest och ointressant att yttra sig om. Istället kan de välja att yttra sig om något som de uppfattar som mer intresseväckande.

Den gemensamma struktur som verkat som referensram för att undersöka elevtexterna är också en logisk struktur. De olika stegen återfinns i en kausalkedja där en händelse leder till en annan. Detta blir särskilt tydligt i förväxlingen där läsaren behöver dra slutsatsen från de premisser som ges. Att reda ut vilka händelser som finns i en berättelse och hur de hänger samman är ett

förfarande som kan användas för att få berättelsen meningsfull. Det är också ett sätt att sätta narrativet i förgrunden. Men det har framkommit att relativt få elevtexter ägnar sig åt att slå fast dylika förhållanden. Detta gäller både för eleverna i novellgruppen och i filmgruppen.

Föregående kapitel visade att eleverna i filmgruppen skriver mer om intrigen, än vad novellgruppen gör. I detta kapitel har denna skillnad följts upp genom att visa hur eleverna relaterar till fiktionens grundläggande strukturer och i vilken mån de gör det. Även om det finns skillnader gällande hur filmgruppen och novellgruppen skriver om intrigens centrala händelser, är skillnaden liten gällande hur mycket de knyter an till kärnfunktioner. När filmgruppens elever skriver mer frekvent och utförligt utifrån intrigpositionen, är det inte kärnfunktionerna som gör anspråk på detta utrymme. Snarare handlar det om filmens karaktärer och det som filmen ger eller undanhåller från mottagaren. Detta kommer att undersökas i följande kapitel genom att studera hur eleverna fyller filmens och novellens luckor.

6. Elevernas meningsskapande inferenser och modeller

I detta kapitel undersöks elevtexternas inferenser, vilket är ett begrepp som beskriver hur eleverna fyller luckor och tomrum efter att ha läst novellen eller filmen, samt de slutsatser som de drar. Här fokuseras alltså en ytterligare aspekt av elevernas meningsskapande, där även komparativa aspekter mellan elever som läst novellen och sett filmen kommer att beaktas. Det svarar på avhandlingens första frågor om vad som utmärker detta meningsskapande och vilka skillnader som finns mellan de som läser novell och de som ser film. Resultaten knyter an till det fjärde kapitlets resultat som lyfter fram elevernas skrivande om novellens och filmens karaktärer och föregående kapitelns undersökning av hur eleverna skriver om fiktionens intrig.

De skillnader som diskuterades i fjärde kapitlet, det vill säga hur eleverna relaterar till filmen och novellens karaktärer, hur de skriver om analogi liksom hur de förhåller sig till novellens och filmens språk, har rest frågan om vilken betydelse det mediespecifika har. När eleverna tar del av *ett* uttryck ger det ett annat utfall än att ta del av *två* uttryck, och det ger också olika utfall om eleverna läser novellen eller om de ser filmen. Det föregående kapitlet visade istället på betydelsen av verkspecifika skillnader. Skillnader i hur berättelsen gestaltas, även om den grundläggande strukturen i form av kärnfunktioner är intakt, får konsekvenser för hur eleverna skapar mening ur filmen eller novellen. I detta kapitel riktas uppmärksamheten mot ytterligare en aspekt i elevernas meningsskapande som kan utläsas från deras texter. Detta blir ytterligare en fördjupad analys utifrån intrigpositionen.

Syftet med detta kapitel är att undersöka och jämföra de inferenser som görs av de elever som antingen läst novellen eller sett filmen. De frågeställningar som besvaras i kapitlet är:

- Vilka slags inferenser ägnar sig eleverna åt och hur tar de sig uttryck i elevtexter?
- Finns det några skillnader mellan de inferenser som novellläsare och filmåskådare gör, och i så fall, på vilket sätt?

I det följande kommer en teoretisk bakgrund att ges till begreppet inferenser, som sätter det i relation till såväl läsare och filmåskådare som till andra närliggande begrepp. Därefter följer en resultatredovisning och en diskussion av resultaten.

Inferenser – en teoretisk bakgrund

Inferenser handlar om den aktivitet som sker hos mottagaren av ett meddelande, när det föreligger luckor i informationen som ges. Därför omtalas ofta inferenser som aktiviteten att fylla i luckorna. Inferenser blir nödvändiga när människor behöver gå bortom den givna informationen, för att parafrasera psykologen Jerome Bruner (2006, s. 8). När elever i denna studie läser novellen eller ser filmen innebär det en aktivitet som i många fall resulterar i en helhetsförståelse av något som ibland bara är antytt i texten eller filmen. Umberto Eco beskriver det som att texten bjuder in läsaren att fylla i dessa luckor, eftersom ”texter är lata maskinerier som begär att någon ska göra delar av deras jobb” (Eco, 1979, s. 214). Nedan kommer inferensbegreppet att relateras till närliggande begrepp och därefter sättas i relation till hur begreppet förekommit i litteratur- och filmvetenskapen.

Relaterade begrepp

Inferensbegreppet relaterar till flera närliggande begrepp som först kortfattat ska kommenteras. I vardaglig användning görs ingen skarp distinktion mellan uttrycken inferens, implikation eller slutledning (Libera, Rosier-Catach, & Nef, 2014). I alla dessa fall har uttrycket med logiska resonemang att göra, där premisserna implicerar något, medan en slutledning eller inferens är det steg där slutsatsen dras. Implikationen erbjuder och inbjuder till något, som inferensen realiserar. I logiska termer kan inferensen följa ur premisserna med nödvändighet. Även om det kan vara fallet i Conan Doyles berättelser om Sherlock Holmes, är det sällan tal om nödvändighet när det gäller skönlitterär prosa eller film. När det gäller tamburscenen i novellen ”Pälsen” ges läsaren ett antal

villkor, dessa impliceras, men det är läsaren som får inferera, dra slutsatsen utifrån det givna. Denna händelse kan beskrivas med logiska termer, men vad gäller skönlitteratur kan inferenser inte begränsas till logikens domän, då villkoren blir fler och premisserna kan finnas hos den enskilda läsaren eller i den aktuella kontexten. Slutsatserna blir därmed mindre självklara. Det är ett av skälen till att en och samma text kan ge upphov till så många olika läsningar eller tolkningar. Inferenser kan således täcka in fler aktiviteter än slutledningar och slutsatser, då de inte behöver ha något med logik att göra.

Närliggande begrepp som ofta förekommit inom nordisk litteraturdidaktisk forskning (Johansson, 2015; Tengberg, 2011; Thorson, 2009) är förknippade med Wolfgang Iser's läsaktsteori som uppmärksammar de *tomrum*, *luckor* eller *obestämdhetsställen* som utgör delar av textens struktur. Teorin utvecklas från Ingardens teori och begrepp om hur läsare genom att fylla i luckorna i ett verk *konkretiserar* det lästa (Ingarden, 1973, s. 56). När Iser (1978) omtalar samma fenomen sker det inledningsvis från en fenomenologisk ram, där all mänsklig interaktion och kommunikation består av ett ifyllande av luckor för att ömsesidig förståelse ska vara möjlig. För att detta ska fungera är det nödvändigt med tolkning (*interpretation*, s 165). Iser preciserar genom att benämna aktiviteten att fylla i luckorna som en *projicering*. Utifrån en diskussion om Jane Austen beskriver Iser förhållandet på detta sätt:

What is missing from the apparently trivial scenes, the gaps arising out of the dialogue – this is what stimulates the reader into filling the blanks with projections. He is drawn into the events and made to supply what is meant from what is not said. What is said only appears to take on significance as a reference to what is not said; it is the implications and not the statements that give shape and weight to the meaning. But as the unsaid comes to life in the reader's imagination, so the said "expands" to take on greater significance than might have been supposed: even trivial scenes can seem surprisingly profound. (s. 168.)

Luckor eller tomrum (på engelska 'gaps' eller 'blanks') är således termer för att beskriva aspekter som finns i det litterära verket. För övrigt gäller detta även den läsare som Iser diskuterar – här omtalas en implicit eller tänkt läsare som finns inskriven i varje skönlitterär text. Iser använder sig inte av begreppet inferens, men förklaringen som ges i citatet, om hur läsarens fantasi stimuleras av det som inte sägs, stämmer väl med den kognitivt inriktade teori som senare

utvecklats om fenomenet. Att uppmärksamma denna centrala aspekt i läsningen är således något som utforskats och getts olika begrepp inom olika vetenskapliga fält och traditioner.

Inom litteraturdidaktisk forskning är det vanligaste sättet att tala om detta som *tolkning*. Begreppet har en vardaglig användning där det kan beteckna en mångfald av aktiviteter, såsom att förstå, översätta, tillämpa en lagtext eller uppfatta en situation. Inom litteraturvetenskapen förknippas tolkning med det hermeneutiska paradigmet som den huvudsakliga benämningen på aktiviteten att skapa mening eller förståelse. Även här kan tolkning innebära olika slags aktiviteter. För Culler innebär tolkning att upptäcka eller bestämma ett verks mening (Culler, 2002, s. vii), medan Fish istället talar om tolkning som att vara delaktig i en tolkande gemenskap som genom olika strategier skapar de texter som läses (Fish, 1976, s. 485).

Tolkning är även en viktig aktivitet inom filmvetenskapen. Filmvetaren David Bordwell menar i linje med Paul Ricœur att man kan särskilja mellan tolkning och förståelse, där det senare betecknar att exempelvis förstå intrigen i en film, medan tolkning innebär att lyfta fram sådant som inte är direkt manifest eller uppenbart för läsaren eller åskådaren (Bordwell, 1989, s. 2). Beroende på vilken forskare som tillfrågas och vilket sammanhang som berörs kan innebörden i tolkningsbegreppet variera stort, vilket gör att dess betydelse måste stipuleras för att det ska fungera som ett analytiskt begrepp. Som många begrepp med en lång tradition löper begreppet risken att tappa sin innebörd om det täcker in för många saker. Vad är inte tolkning?

Det finns således flera alternativa begrepp för att prata om likartade fenomen och aktiviteter som att se luckor i en text och hur dessa fylls med mening av en mottagare. Oaktat vilken status inferenser har i förhållande till övriga begrepp, motiveras valet att studera inferenser i detta kapitel mot bakgrund av att det utgör en mer precis beskrivning av en bestämd aktivitet i läsningen än vad tolkning gör. Medan tolkningsbegreppet kan rama in alltifrån sociala konventioner som omgärdar litteraturläsningen (Stanley Fish, 1981), till att upptäcka eller utveckla icke uppenbara mönster eller ideologier i texten, handlar inferenser om att fästa blicken vid mottagarens aktivitet vid sådana tillfällen där texten, i detta fall novellen eller filmen, utelämnar information.

Även om tolkning inte är i fokus i detta kapitel kommer detta ord förekomma vid ett flertal tillfällen. Det är inte möjligt att tala om att läsa skönlit-

teratur eller att se film utan att tala om tolkning. Däremot utgör inferens en precisering och specificering av en viss aspekt av elevernas tolkande verksamhet, som kommer att undersökas närmare i detta kapitel.

Inferens och läsförståelse

Valet att studera inferenser innebär även vissa steg mot andra akademiska fält. Inferens är ett begrepp som används och utforskas inom psykologin, beteendevetenskapen och framför allt inom sådan forskning som är inriktad på läsförståelse (Elbro & Buch-Iversen, 2013; Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Palincsar & Brown, 1984). I dessa sammanhang är det i regel empiriska läsare som undersöks och inte sällan elever med särskilda svårigheter att utföra dessa inferenser.

Forskning om inferenser har resulterat i ett stort antal etablerade indelningar och taxonomier över olika slags förekommande inferenser. I en översikt gör Kendeou (2015) en grundläggande definition av begreppet som information som tas fram eller genereras genom att fylla i luckor som är implicita i en text (s.161). Denna process är tvådelad genom att den innebär en aktivering av bakgrundskunskap eller sådant som finns i läsarens arbetsminne från det redan lästa, samt att denna kunskap integreras med nytt tillägnat innehåll (s. 162). När detta tillämpas på villkoren i föreliggande studie innebär det exempelvis att eleven i sin läsning kan ha förkunskaper om det svenska 1800-talets samhällsutveckling. I läsningen kan eleven även hålla i minnet att Dr Henck heter Gustav i förnamn och att det funnits en tidigare rivalitet mellan Dr Henck och Richardt. Eleven kan på detta sätt aktivera sina bakgrundskunskaper och integrera dessa med nytt innehåll för att nå förståelse.

I analogi med den debatt som förts inom reader-response-teorin om meningsskapandets lokalisering hos texten eller läsaren (Tompkins, 1980), finns inom inferensforskningen teorier som betonar texten (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994) liksom sådana som betonar läsaren och den mentala modell (Kintsch, 1994) som konstrueras i läsningen.

En syntes av viktiga bidrag på fältet görs av Oakhill, Cain & Elbro (2018), när de delar in inferenser i tre olika kategorier: lokala, globala och fördjupande inferenser. *Lokala inferenser* innebär att läsaren hittar grundläggande samband mellan satser i en text, exempelvis genom att förstå innebörden i ord (lexikal inferens) eller vem ett personligt pronomen syftar tillbaka på (pronominell

inferens). Dessa lokala inferenser beskrivs som nödvändiga för att förstå en text. Vidare finns *globala inferenser* vilka handlar om en förståelse av texten som helhet. Detta sker genom att läsaren från det lästa bygger upp en *mental modell* som svarar på de grundläggande frågor som kan ställas till texten och som uppvisar koherens (Graesser et al, 1994). Enligt Oakhill et al påverkas globala inferenser mer av yttre faktorer, som exempelvis vilken text det rör sig om, vad syftet med läsningen är och vilka bakgrundskunskaper som läsaren har. Globala inferenser kan ta sig uttryck genom reflektioner över karaktärerna i fiktionen och vilka motiv och mål som driver dem. Utöver dessa kan även *fördjupande inferenser* göras, där läsaren associerar, spekulerar och gissar om innehållet i texter. En fördjupande inferens kan få läsaren att "konkretisera eller på annat sätt berika sin mentala modell" (s. 57). Men den fördjupande inferensen kan också vara riskabel då den kan leda till svårigheter och missförstånd, ifall läsaren snabbt sluter sig till en tolkning som sedan inte stämmer med den information som kommer senare i texten.

Ett grundantagande i kognitivt orienterad forskning om inferenser är att god förståelse av en text bygger på att läsaren kan konstruera en mental modell över innehållet. Eftersom den finns i läsarens huvud är det omöjligt att veta hur den faktiskt ser ut, därför förekommer olika bilder, liknelser och grafiska modeller för att åskådliggöra och förklara detta. I forskningslitteraturen representeras den mentala modellen grafiskt på olika sätt, exempelvis genom ett slags flödesschema över hur människor kan förstå händelser i en berättelse och hur de hänger samman (se exempelvis Bruce, 1980, s. 375). Modellen byggs upp med hjälp av läsarens förkunskaper (eller bakgrundskunskaper) och de scheman som texten aktiverar. Modellen uppstår alltså inte ur ett vakuum. Exempelvis aktiverar läsningen av ett matrecept vissa förväntningar på form och innehåll, där luckorna sedan succesivt fylls i. Läsaren får sedan revidera modellen efterhand som ny information presenteras.

En annan ansats görs av Collins, Brown & Larkin (1980) som liknar processen att förstå en text vid de problemlösande strategier som används för att lösa ett korsord, där strukturen och ledtrådarna finns, men där rutorna initialt är tomma. I takt med att rutorna fylls i närmar sig och förenklas en fullständig lösning. Om den modell som byggs upp däremot orsakar för många konflikter, måste den revideras på något plan. Collins et al (1980) visar hur dessa strategier genomförs av vuxna läsare och hur de utvärderar sina modeller (s. 395).

Inferenser och film

Som nämnts i tidigare kapitel är en viktig skillnad mellan skönlitteratur och film att fler modaliteter och semiotiska resurser används och olika sinnen aktiveras av film. Detta har med skönlitteraturens och filmens affordanser att göra, det vill säga vad dessa olika medier förmår att uttrycka (Gibson, 1979, s. 125).

När inferenser görs vid seendet av film, sker det utifrån andra slags luckor än de som förekommer i skrift. Genom exempelvis bilder, tagningar, klipp eller ljudeffekter skapas möjligheter för meningsskapande genom att mottagaren får forma antaganden och hypoteser om det som visas (Bordwell, Thompson, & Smith, 2017). I filmen *Pälsen* kan åskådaren från färgskala, interiör och rekvisita göra antaganden om Dr Hencks fattigdom och Richardts rikedom. Hur filmmediet leder filmåskådaren mot sådana antaganden är ett område som utforskas inom den kognitivt orienterade filmvetenskapen, exempelvis av tongivande teoretiker som David Bordwell (1985, 1989) och Carl Plantinga (2009).

Enligt detta perspektiv är det precis som i fallet med läsning av skönlitteratur avgörande att mottagaren skapar eller konstruerar en modell över det sedda. Detta är en grundbult i Bordwells teori:

Comprehension and interpretation thus involve the construction of meaning out of textual cues. In this respect, meaning-making is a psychological and social activity fundamentally akin to other cognitive processes. The perceiver is not a passive receiver of data but an active mobilizer of structures and processes (either "hard-wired" or learned) which enable her to search for information relevant to the task and data at hand. In watching a film, the perceiver identifies certain cues which prompt her to execute many inferential activities – ranging from the mandatory and very fast activity of perceiving apparent motion, through the more "cognitively penetrable" process of constructing, say, links between scenes, to the still more open process of ascribing abstract meanings to the film. In most cases, the spectator applies knowledge structures to cues which she identifies within the film. (1989, s. 3)

De "cues" som nämns här kan enklast översättas med signaler eller tecken som driver mottagarens meningsskapande. Dessa signaler styr filmåskådaren att skapa en berättelse (*story*) utifrån det som visas. Detta förutsätter en aktiv mottagare, som omedvetet eller medvetet väljer hur verket ska förstås och hur abstrakta tolkningar kan konstrueras.

Filmen är multimodal, vilket inbegriper bilder, rörelser och färger som resurser men även skrift och ljudspår som är en uppläsning av skrift, där samma infererande mekanismer är att förvänta som vid tyst läsning av skrift.

Metod

I undersökningen av de inferenser som elever gör om novellen och filmen kommer de kategorier av inferenser som Oakhill et al (2018) redogör för att användas som analytiska begrepp. Eftersom mottagandet av uttryck som novellen eller filmen med nödvändighet innebär att läsaren gör inferenser, kan det vara problematiskt att avgränsa inferenser i ett empiriskt material om det är fråga om att kartlägga vad som är inferens och vad som inte är det. Varje utsaga, skriftlig eller muntlig, som handlar om något man läst och som inte är identisk med det lästa, utgör en parafras av innehållet genom att det som läsaren tagit till sig omformas med egna ord och därmed kan antas avspegla den modell som konstruerats. Det är därför inte kontroversiellt att säga att det *finns* inferenser i materialet. Snarare blir det angeläget att undersöka *hur* detta infererande går till och om det finns mönster som varierar beroende på om eleverna läst novellen eller sett filmen.

De inferenser som är möjliga att undersöka är inte de som finns i mottagarens medvetande, utan de som är tillgängliga i skriftlig, diskursiv form genom elevernas texter. I detta kapitel råder alltså samma epistemologiska anspråk och begränsningar som gäller för övriga avhandlingen. Genom materialet ges inte möjlighet att helt begripa mottagarnas tankevärld, däremot kan elevtexterna ses som en representation av några av elevernas inferenser från novellen eller filmen och delar av deras kunskaper om denna. När inferenser identifieras i materialet ses de som *tecken* på elevernas infererande aktivitet. När ett exempel på en inferens redovisas i det följande är det denna innebörd som avses. Inferenser är en avgränsad del och en aspekt av det meningsskapande som undersöks i avhandlingen.

Utifrån de tre slag av kategorier som utvecklats ovan kommer lokala, globala och fördjupande inferenser att undersökas. De inferenser som undersöks i detta material definieras på följande sätt. En *lokal inferens* innebär att eleven skriver om sin förståelse av betydelser av enskilda ord och meningar som är nödvändiga för att bygga upp en helhetsförståelse. Dessa inferenser kan vara lexikala, det vill säga fokusera på ordens betydelse (Vad är en 'drosksläde'?),

eller pronominella, då de handlar om att koppla samman en karaktärs namn (Dr Henck) till ett pronomen som förekommer senare i novellen som ”han”. Lokala inferenser har relevans främst när det gäller novellen genom att de är verbala och spelar en särskilt stor roll i meningsskapandet som bygger upp en helhetsförståelse. När det gäller filmen har lokala inferenser inte tillmätts samma relevans i analysen, då filmens multimodalitet innebär att berättandet bärs upp av fler kommunikationssätt än det verbala.²¹

En *global inferens* innebär att eleven skriver om företeelser som visar på en förståelse av helheten av berättelsen, en mental modell, som kan röra intrig, karaktärer, tema eller det budskap som novellen eller filmen uppfattas ge. Det behöver således inte röra sig om en fullständig redogörelse för alla händelser eller karaktärer i novellen eller filmen, för att något ska kategoriseras som global inferens, snarare handlar det om ett sätt att omtala innehållet som helhet. När eleven skriver om det lästa eller sedda rekonstrueras berättelsen utifrån elevens perspektiv.

Den fördjupande inferens som beskrevs ovan benämns framöver som en *elaborerande inferens*. Innebörden är i huvudsak densamma, men benämningen utgör en mer träffande beskrivning av vad eleverna gör. Den *elaborerande inferensen* innebär att eleven visar på associationer, hypoteser och spekulationer i förhållande till det lästa eller sedda, som adderar något ytterligare till det lästa eller sedda. Skillnaden gentemot den globala inferensen handlar om det avstånd de upprättar till novellen eller filmen, där den globala förståelsen ligger relativt nära uttrycken, medan den elaborerande inferensen skapar ett större avstånd till dessa och präglas av en större självständighet.

Totalt har 92 elevtexter undersökts i detta kapitel, från de förutsättningar som skrivit om antingen novellen eller filmen. I dessa undersöks globala och elaborerande inferenser genom att koda passager i elevtexterna i segment, vilket motsvarar kodningsförfarandet i kapitel 4. Kategorierna är inte heller här sinsemellan uteslutande – en elevtext kan innehålla en global inferens, men sedan leda vidare till en elaborerande inferens. Lokala inferenser är frekvent förekommande, men har inte kodats och räknats i materialet. Istället redovisas

²¹ Filmen innehåller förvisso skrift i form av förtexter och eftertexter, liksom verbalspråk i skådespelarnas repliker som innehåller såväl pronomen som främmande ord, vilket kan motivera ett studium av lokala inferenser. För att överföra modellen helt till filmmidiet, skulle däremot även icke-verbala aspekter behöva operationaliseras, vilket utmynnar i en annan och mer omfattande studie än vad som genomförs här.

exempel på lokala inferenser i de fall där de har relevans för elevernas inferenser på andra nivåer.

Nio elevtexter (fyra från novellgruppen och fem från filmgruppen) som varit alltför kortfattade och som enbart kommenterat exempelvis ett gammalt språkbruk, har valts bort i denna analys. Dessa behandlas inte i detta kapitel då de inte uppvisar någon infererande aktivitet som är relevant för att besvara kapitlets frågeställningar.

I det följande kommer elevernas inferenser om novellen att redovisas, för att därefter följas och jämföras med filmgruppens inferenser. Efter dessa avsnitt följer en översikt över de mönster som framträtt och en diskussion av resultaten.

Inferenser vid läsning av novellen

De flesta elever i undersökningen som skriver om novellen gör inferenser genom att kortfattat återberätta utvalda element från novellen i en egen rekonstruktion av intrigen. Detta kan förstås som elevernas konstruerande av en mental modell eller situationsmodell, där deras förståelse skapas genom att bakgrundskunskaper integreras med det nya innehåll som texten ger (Kintsch, 1994, s. 297). I elevtexter från gruppen som läst novellen är det vanligaste mönstret att de gör globala inferenser. Detta skapar en sammanhållen förståelse av ett antal händelser som kan inbegripa textens tema (eller budskap som vissa elever benämner det), karaktärer och motiv bakom deras handlingar. Ett exempel på en sådan text följer nedan.

Den här texten utspelar sig för rätt länge sedan vilket märks då man fortfarande använde häst och vagn. Något annat som jag tänkte på att trots att Henck var doktor hade han ont om pengar och ingen hög status. Det här kan också vara ett tecken på att det utspelar sig för länge sedan då doktor numera är ett välbetalt och statusfyllt jobb. En ytterligare tanke är ju givetvis att Hencks fru är otrogen mot honom med Richardt. Detta märks tydligt eftersom hon inte vet att Henck har lånat Richardts [päls], och går fram och kysser honom inte mörkret, när hon inte kunde vetat att det var Henck som faktiskt stod där. (F1-1-2712)

Eleven inleder här med att beskriva tid och miljö som novellen utspelar sig i, vilket utvecklas i den andra och tredje meningen. Den första halvan av elevtexten handlar om kontext, medan andra halvan koncentrerat redogör för delar

av intrigen utifrån otrohetshistorien i novellen. Eftersom förväxlingen i tamburen inte är explicit framställd i novellen, är detta även ett tydligt exempel på en inferens som läsaren måste göra och som därefter integreras med den modell som eleven skapar. I korthet kan modellen utifrån citatet abstraheras på följande sätt: Detta är en fiktiv värld som utspelar sig under historisk tid där läkare inte var rika, och där Dr Henck upptäcker att hustrun är otrogen med vännen Richardt. Som helhet betraktat är elevtexten ett exempel på en global inferens, som ligger nära en konventionell läsning av novellen (se kapitel 3).

Elevtexten i sin helhet kan betraktas som en global inferens genom att den rekonstruerar element som är anmärkningsvärda för eleven och som kan återspegla elevens helhetsförståelse. Det är alltså inte fråga om ett fullständigt handlingsreferat eller ett upprepande av intrigen. Det som eleverna skriver om är i regel ett urval av saker som de sett i novellen, vilket är i linje med den instruktion de fått. För att kunna konstruera denna modell krävs även andra nödvändiga inferenser. Dels krävs att en lexikal inferens görs där novellens ord "drosksläde", "hästen" och "kusken" av eleven sammanfattas med "häst och vagn." Det finns även en pronominal inferens där novellen omtalar huvudpersonen som Dr Henck, vars förnamn ges först på novellens andra sida när Richardt hälsar honom med orden "Fy fan vad du ser ut, Gustav". När "Gustav" omnämns nästa gång i novellen, är det av Ellen när hon säger "Gustav är inte hemma ännu." Att som läsare hålla i minnet vilka personerna är, vad de heter och kallas och vilka pronomen som syftar tillbaka på rätt person är avgörande för hur eleverna konstruerar sin modell. Den pronominala inferensen har här stor betydelse för hur den globala inferensen kommer att ta sig uttryck.

För de elever som konstruerar en modell där Ellen och Richardt har en relation, inbegriper det en inferens som innehåller flera komponenter: En pronominal inferens när det visar sig att "Dr Henck" är identisk med "Gustav", samt vid det tillfälle där Gustav omnämner sig själv i tredjeperson som "han" ("Jo, han är hemma"). Att förstå vad ett pronomen syftar tillbaka på är en nödvändig byggsten i den globala inferens som säger att novellen betecknar ett triangeldrama mellan Dr Henck, Ellen och Richardt. Den globala inferensen som konstrueras ovan är vanlig i materialet. En förutsättning för att den ska kunna konstrueras är att vissa nödvändiga inferenser på lokal nivå utförs. Även om detta representerar en för materialet typisk läsning, finns variationer inom denna grupp där andra saker fokuseras:

Det märks att novellen utspelar sig i en äldre tid, eftersom de exempelvis åker drosksläde. Det är en stor skillnad på fattiga och rika, de rika går med päls medans de fattiga inte har råd. Detta gör att enkelt går att utskilja en persons ekonomiska tillstånd, idag känns det inte som om det är lika lätt.

Jag märkte att Henck inte reagerar särskilt mycket när han får veta att hans fru är otrogen med hans bästa vän, han blir inte arg utan säger istället att det han fick uppleva gav honom lycka. Det känns inte som om detta är ett vanligt sätt att reagera, det verkar inte ens som om han är arg på sin vän vilket de flesta nog skulle ha blivit.

Det märks också att Richard har dåligt samvete över att han är med Hencks fru, när Henck tackar honom för att han har hjälpt dem märks det att Richard får dåligt samvete över vad han har gjort, han mumlar och tittar bort. Det visar kanske att han innerst inne vet att det är fel och att han ångrar sig. (F2-1-4532)

Elevtexten rekonstruerar en liknande modell, men där andra saker framstår som anmärkningsvärda för eleven. Inledningsvis görs liknande beskrivningar av den miljö och kontext som händelserna inträffar i. I det andra stycket återberättar eleven inte förloppet, utan börjar direkt reflektionen över otrohetshistorien och Dr Hencks reaktion över den. I det tredje stycket gör eleven inferenser om Richardts känsloliv genom att omtala det dåliga samvetet som förknippas med att titta bort ("såg bort" med novellens ord). Att se bort *visar* eller betyder något enligt eleven, och detta utskrivs. Att ha dåligt samvete är integrerat och koherent med den modell som eleven föreslår. Modellen som konstrueras här utgår från samma slag av inferenser som gjordes i det föregående citatet, att otrohetshistorien eller triangeldramat är det centrala i novellen. I det ovanstående citatet tas steg för att formulera vad karaktärerna i detta drama känner, vilket inte finns i det första.

Variationen gällande hur globala inferenser tar sig uttryck syns även i den inramning som eleverna gör i sina texter. Ovanstående elevtexter har ramat in sina inferenser genom att utgå från händelser och innehåll i novellen. Andra elever som gör globala inferenser ramar in dem utifrån den egna läsningen och den upplevelse den ger:

Det jag har lagt märke till under min läsning är att texten är inte vad man tror att den ska vara. Från början tänkte jag bara att det var en vanlig päls och förstod inte riktigt hur man skulle kunna utveckla den här texten till något intressant. Däremot blev jag överraskad av slutet och trodde inte pälsen innebar otrohet. Det jag också lade märke till var språket, att det var ganska gammaldags och vissa svåra ord som jag inte känner till, exempelvis eljest och erinrade. Jag lade också

märke till stjärnorna som delade upp texten i olika stycken, att det blev som stora hopp i texten. Jag vet inte om texten är längre egentligen och att det bara är en förkortad version eller om det ska vara så. Om det är meningen att det ska vara så är det väldigt intressant att man får tolka berättelsen själv, vad som händer sen får man göra upp själv i sitt huvud. (P2-1-4458)

Detta exempel avviker från de två tidigare genom att innehållet från novellen ligger i bakgrunden, medan läsningen och jaget får en framskjuten plats. Det distanserade jaget som framträder här ser formella aspekter i texten: asteriskerna (*) som avdelare och vad de kan stå för lyfts fram, liksom observationen i slutet om att läsaren själv får ”göra upp” vad som händer i texten. Bortsett från inramningen där det egna läsandet förklaras och utvecklas, finns gemensamma drag med ovanstående citat: eleven kopplar samman pälsen med otrohetshistorien och gör observationer om ett gammalmodigt språkbruk. Den globala inferensen som kan utläsas här begränsar sig till andra och tredje meningen som handlar om den frågande förväntan eleven har inför pälsen och hur den överraskande leder till att avslöja Ellens otrohet. I denna elevtext är den mentala modellen inte lika påtaglig som i andra texter eftersom den i liten grad anknyter till innehåll och intrig i novellen. Eleven antyder att pälsen innebär att otroheten avslöjas. Utöver detta görs inferenser i form av frågor eller hypoteser till textens form: Om texten verkligen är såhär kort, innebär det att det i hög grad är upp till läsaren att skapa historien. Detta kan kopplas till de metakognitiva och mediereflexiva kommentarer som redovisades i det fjärde kapitlet.

I alla tre exempel ovan är det händelsen i tamburen och elevernas inferens om den som gör det befogat att tala om en global inferens som är ett tecken på elevens mentala modell över novellen. Denna inferens förutsätter ett antal nödvändiga inferenser på lokal nivå för att läsaren ska kunna dra denna slutsats. Om dessa inferenser inte görs, skapas en annan mental modell, en annan berättelse om man så vill.

Alternativ modell – pälsen som magiskt objekt

Vid läsningen av novellen konstruerar eleverna en modell som huvudsakligen är koherent med en konventionell läsning. Läsaren bidrar i hög grad till meningsskapandet genom att fylla luckorna med tidigare förkunskaper och erfarenheter – därför blir tolkningarna varierade. I avsnittet ovan visas variationen

genom att eleverna nämner olika saker som kan vara byggstenar i deras modell, samt att dessa kan ramas in på olika sätt. Samtliga excerpten i ovanstående avsnitt är däremot i överensstämmelse med den grundläggande fabeln eller storyn som går ut på att Dr Henck lånar en päls som avslöjar hustruns förhållande med vännen John Richardt.

Det finns dock elevtexter som avviker och som konstruerar en alternativ modell utifrån det lästa. Dessa är mindre vanliga, men tillräckligt återkommande för att motivera en mer utförlig undersökning. Ett typiskt exempel följer nedan där den modell som konstrueras saknar den inferens som nämndes i citaten ovan, nämligen den förväxling som sker i tamburen.

De första som ja la märke till när jag läste novellen är att beroende på hur ens ekonomiska situation ser ut kan påverka hur en människa mår. Exempel så mådde Henck väldigt dåligt i början av novellen och detta kunde man då koppla till att han inte hade råd med att köpa en päls utan bara en överrock. Men när hans överrock går sönder så får han låna hans kompis Richardts päls så började han helt plötsligt må mycket bättre utav att få ha på sig pälsen. Men på slutet så inser han att han inte kommer att fortsätta att ha på sig pälsen och då börjar han att må dåligt igen. Henck ekonomiska situation speglar även hans och hans frus känslor. När han har fått låna pälsen av hans kompis så vet han att hans fru kommer att tycka om honom mer än om han inte kommit hem med en päls, frun visar även detta då hon blir mer kärleksfull till honom när han kommer hem och har pälsen på sig. Trots att henck hade fru och tre barn så var han ändå svartsjuk på hans kompis som hade en päls. I denna novell så får man en känsla av att materiella ting har mer betydelse än kärlek. (F2-1-5632)

Här görs en mängd inferenser på flera nivåer. Eleven kopplar här samman ekonomi och välstånd med Dr Hencks välmående. Detta ligger nära en motivanalys som är konventionell och brukar skrivas fram i analyser av novellen (Cassirer, 1996, s. 114). Pälsen bär detta motiv vidare i elevtexten, och det är plagget och dess egenskaper som skapar förändringen i Dr Hencks lynne. Det är som om det är plagget i sig som får hustrun Ellen att tycka om honom mera än förut. I elevtexten finns alltså ingenting som antyder en förståelse av att något anmärkningsvärt har hänt i tamburen. Eleven använder sig av ordet "svartsjuk", men avser möjligen Dr Hencks upplevda avundsjuka på Richardt rikedom. Den modell som konstrueras här är av ett annat slag än den som beskrivs i avsnittet ovan. Eftersom denna modell inte är unik i materialet blir det befogat att tala om en alternativ modell. Eleven förstår förloppet på detta sätt

– det är en berättelse om rikedom och fattigdom där pälsen förändrar den som bär den och hur bäraren bemöts av sin omgivning. Men denna framställning saknar den viktiga inferens som förväxlingen utgör. Utan denna inferens blir berättelsen en helt annan.

Om berättelsen handlar om ett klädesplagg som huvudpersonen av olika omständigheter får bära och att detta plagg har kraftfulla effekter på den som bär det, kan det leda till att andra litterära konventioner aktualiseras som har betydelse för den mentala modell som läsaren konstruerar. Inom populärkulturen är det inget ovanligt motiv att finna ett magiskt objekt som en ring eller en mantel med speciella egenskaper, som att göra bäraren osynlig. Genom exempelvis J.R.R. Tolkiens och Astrid Lindgrens verk och de adaptationer som följt på dessa, knyter liknande motiv an till ett populärkulturellt allmängods. Detta ligger i linje med de villkor som kan sättas upp för den globala inferensen som nämndes ovan: när det gäller globala inferenser är sammanhanget och läsarens bakgrundskunskaper, det vill säga omgivande faktorer, särskilt betydelsefulla (Oakhill et al, 2018, s. 60). Detta förhållande framträder än tydligare i andra elevtexter som utgör variationer på den alternativa modellen. Ett exempel på detta är nedanstående exempel som visar en mindre positiv inställning till utgången även om pälsen uppfattas som något för huvudpersonen positivt.

1. något jag lagt märke till är pälsen, när Henck har på sig den så mår han bättre och tror människor skulle agera med högre aktning emot honom. Pälsen kan alltså vara en symbol för förmögenhet eller makt.
2. En annan sak var hur mycket hjälp Henck fick när han hade blivit påkörd. Alla möjliga människor såsom fattiga och högt uppsatta tex prinsen hjälpte honom samtidigt.
3. Hencks fru är väldigt intresserad av pengar och makt vilket troligtvis är anledningen till att hon är mer kärleksfull mot honom när han bär en päls. Pälsen bidrar med lycka över hans dystra liv (P1-1-3304)

Modellen som konstrueras här inleds och avslutas med pälsen. Den första punkten som eleven numrerar handlar om vilka effekter den har på bäraren. I den tredje punkten handlar det återigen om pälsen som förklaring till Ellens förändrade beteende. Eftersom pälsen symboliserar rikedom och detta är vad Ellen eftersträvar är det en för eleven koherent modell som presenteras. I kontrast till den modell som redovisades i ovanstående avsnitt, där pälsen avslöjar, får pälsen här effekten att bäraren höjs i anseende och anses mer älskvärd.

Denna inferens är i hög grad global och kretsar kring vad karaktärerna drivs av och känner. En variation på denna modell som än mer direkt riktar sig mot Ellens begär efter makt och pengar artikuleras i nedanstående text:

Jag [lade] märkte till hur ensam och tråkigt liv Doktor Henck var,
fattig, döende, osäker, oturlig och aa, bara skit helt enkelt
Hans fru är en golddigger, gillar honom bara när han har pälsen,
inte annars. Riktigt elakt om du frågar mig
Richardt var extremt snäll, lite dryg kanske men ändå vänlig
(P1-1-2539)

Modellen konstrueras här med ett ledigt språkbruk som präglas av slang och ungdomsspråk ("aa", "skit", "golddigger"), men det framgår tydligt hur eleven förstår och bedömer karaktärerna, och därmed intrigen överlag. Det är synd om Dr Henck på många sätt; hustrun Ellen sätter värde på pengar och visar honom uppskattning bara när han har pälsen. Däremot har han en god vän i John Richardt. I det här sammanhanget framträder den globala inferensen tydligt, men utan den inferens om förväxling som präglar flerparten av gruppens texter. Begreppet *golddigger* är intressant både sett till dess innebörd samt att det förekommer på flera ställen i materialet.²² Här finns en trolig populärkulturell förankring av begreppet golddigger i hiphop-kulturen genom exempelvis artisten Kanye Wests hitlåt "Gold Digger" från 2005.²³ Att detta motiv finns med i ovanstående citat är anmärkningsvärt givet att den modell som skapas inte innefattar något som har med förväxling och otrohet att göra. Om detta hade funnits med hade motivet förstärkts än mer och begreppet ökat i signifikans – karaktären Ellen som golddigger byter dessutom partner utifrån ekonomiska intressen. Men även utan denna inferens tycks golddigger-motivet vara tillräckligt motiverat för eleven då Ellen framstår som någon som uppskattar attribut som signalerar rikedom.

Andra elevtexter är mer svårbestämbara gällande om det är frågan om en alternativ modell eller om inte. Ett sådant exempel föreligger nedan:

²² Enligt Nationalencyklopedins ordbok betecknar 'golddigger' en "kvinna som vill leva i lyx och därför intresserar sig för rika män". Äldre besläktade begrepp från litteratur- och filmhistorien fångar in populärkulturella stereotyper av kvinnor såsom golddigger, men även benämningar som vamp eller femme fatale (Staiger, 2000, s. 81).

²³ Golddigger är en återkommande trop i hip hop-lyrik, några senare förekomster är CeeLo Greens "Forget You" (2010), Lil Waynes "No worries" (2012) eller Dr Dres "For the Love of Money" (2015).

Jag tänkte även på att det verkar som att frun och Richardt har haft en relation under en längre tid men att Henck aldrig har misstänkt något. Det står att hon först sa elakheter åt han men att hon sedan slutat när han blivit rikare. Jag tänkte även på att kanske vetat något eller misstänkt eftersom han ej blev förvånad när frun sa att Gustav ej är hemma. Hans reaktion är även den något jag la märke till då den var lite lustig. När de i sista stycket pratar med varandra är det inte något tydligt språk utan de pratar med i typ gåtor och inte klarspråk. Jag tänkte också på hur Henck i slutet sa att Richardt gett honom de sista minuterna av lycka i livet vilket var konstigt med tanke på omständigheterna. (F2-1-4929)

Ovanstående är exempel på en elev som gör en inferens som är förenlig med en konventionell läsning, men där slutsatsen landar i frågor. Om Henck har blivit bedragen av sin bästa vän, varför tackar han då honom? Är det ett genuint tackande eller är det ironiskt menat mot Richardt som bedragit sin vän? För flera elever är denna konflikt något konstigt, medan andra elever slår fast att det inte är ett genuint tackande. I denna fråga är emellertid inte heller experterna ense. Cassirer menar i sin analys att tackandet är genuint då det tryggar de efterlevandes framtid, medan Torsten Hegerfors i en novellanalys menar att Dr Henck med detta tal samlar ”glödande kol på adressatens huvud” (Hegerfors, 1970, s. 54). I detta fall är även konventionella eller professionella tolkningar av novellen föremål för diskussion.

De inferenser som eleverna gör efter att de läst novellen leder till olika slags berättelser. I ovanstående avsnitt har det visats hur alternativa modeller konstrueras som inte stämmer med en konventionell läsning, men som ändå uppvisar koherens i bemärkelsen att den mentala modell som läsaren konstruerat framstår som sammanhängande och begriplig. En konsekvens av att inte se förväxlingen, blir att andra objekt, såsom pälsen, får en starkare laddning.

Att göra inferenser framstår ofta i läromedel och forskning som en önskvärd förmåga som elever bör träna sig i. Förmågan i sig är däremot så pass grundläggande att det är svårt att prata om läskunnighet och förståelse utan att samtidigt prata om inferenser – det kan förutsättas att inferenser görs, däremot inte hur de görs och vilket innehåll de har, vilket förklarar hur de kan leda till de olika läsningar som getts exempel på ovan.

Elaborerande inferenser

Utöver globala inferenser som återspeglar en konstruktion av en modell av elevens förståelse av novellen, finns exempel på elaborerande inferenser som i

högre grad visar att eleven tänker vidare och associerar över det lästa. Detta innebär i regel att läsaren lägger till sådant som kan ha hänt eller som kommer att hända i novellen. Elaborerande inferenser förekommer bland elever som läser novellen, men de är inte särskilt frekventa. I elevtexten nedan tar sig den elaborerande inferensen uttryck genom att eleven gör förutsägelser om vad som kommer att hända utifrån vad novellen visat.

Jag tänkte mycket på hur man värdesatte folk i samhället förut. Det blev tydligt att doktor Henck betraktades som sämre eller mindre värd för att han exempelvis inte hade någon päls. Folk såg ned på honom och han ångrar i slutet att han inte köpt en päls på kredit, då det hade gjort honom bättre och mer intressant.

Lycka är något som texten i princip påstår är pengar och rikedom eftersom att man inte blir älskad på samma sätt annars. Har man pengar och en päls blir man mer attraktiv och lyckligare. Gustav såg sig underlägsen när han kom på affären mellan hans hustru och häradshövding Richardt och beslutade att det var bättre att ta sitt liv än att kämpa. Han visste på något sätt genom hela texten att han snart skulle dö, men då av hälsa och inte av att ta sitt liv.

Gustav talar om att hustrun varit fattig och gift sig med honom, men han trodde att hon aldrig egentligen älskat honom utan för att hon bara ville gifta sig och skaffa barn. Det känns som pengar spelar en stor roll i hennes liv då hon finner Richardt mer attraktiv än Gustav. (F1-1-3137)

Den globala inferensen syns i de två första styckena som handlar om vad novellen vill säga, i kapitel 4 omnämnt som analogipositionen. Ekonomins roll för välmående och status inleder elevtexten och sätter in Dr Henck i en kontext. Detta motiv präglar hela elevtexten. I mitten av elevtexten noteras som i förfärdet det triangeldrama som finns, och från detta gör eleven den elaborerande inferensen att Dr Henck i förtid kommer att avsluta sitt liv vilket inte finns explicit i novellen. I det sista stycket ges också en antydning till elaborerande inferens genom att redogöra för Ellens motiv. Detta är en utvidgning av den mentala modellen, då något ytterligare hävdas. Detta är typiskt för materialets elaborerande inferenser. I ovanstående citat är detta kortfattat formulerat men ändå ett associativt och självständigt distinkt påstående om vad Dr Henck avser göra.²⁴

²⁴ För övrigt kan nämnas att Dr Hencks självmord är helt i enlighet med det manus för filmmediet som Söderberg själv skrev för tidskriften *Thalia* (1910). Inferensen är elaborerande, men på inga sätt orimlig.

En liknande inferens visar sig i en annan elevtext där resonemang förs om vilken sjukdom Dr Henck kan lida av.

Det som först slår mig med texten är att den är satt någon gång i det förflutna, detta kan man se genom att han blir påkörd över en häst och vagn och att han är en doktor som inte tjänar mycket pengar till skillnad från läkare nuförtiden som tjänar bra med pengar. Han har även en sjukdom som verkar vara obotlig och detta är inte så vanligt nuförtiden. Jag skulle tro att han har fått tuberkulos. Jag la även märke till hur tillfreds han var med att få reda på att hans fru har varit otrogen mot honom med John Richard, man vet inte riktigt varför men man kan ana att det är för att han vet att John Richard är förmoden och kan ta hand om henne när han dör. (P2-1-4158)

I den här elevtexten går framställningen på ett transparent sätt från det kända till det spekulativa. Eleven integrerar sin kännedom om läkarskrået med det faktum att den läkare som beskrivs här är fattig, och resonerar sig fram till att Dr Hencks sjukdom sannolikt är tuberkulos. Vidare sätter eleven detta i samband med Dr Hencks reaktion på otroheten. Informationen finns inte ("man vet inte riktigt varför"), men eleven kan gå bortom den givna informationen och tänka sig hur Dr Henck resonerar. På så sätt arbetar eleven med att konstruera en modell genom den globala inferensen, men denna modell utvidgas i den elaborerande inferensen med information som inte ges enbart genom novellen: Dr Henck har tuberkulos, vilket kommer att ta död på honom, men han är inte orolig för familjens välfärd. I båda de exempel som behandlats ovan visas på hur en modell byggs upp, men som därefter utvidgas med specifika detaljer som visar på den självständighet och de associationer som kännetecknar elaborerande inferenser.

Inferenser om filmen

Bland de elever som skrivit om filmen visar sig liknande mönster som redovisats ovan. Merparten av eleverna som skrivit om filmen uppvisar hur en modell konstrueras över skeendet. Beskrivningar av händelseförloppet är något som är gemensamt för många av elevtexterna, medan variationen består i vad de väljer att lägga märke till och hur detta skrivs fram. I det följande kommer elevernas texter om filmen och de inferenser som görs där att undersökas och diskuteras.

När elever från filmgruppen konstruerar globala inferenser innebär det att eleven på olika sätt skriver om sin helhetsförståelse av filmen, genom att skriva om filmens budskap, tema eller karaktärer och vilka bevekelsegrunder dessa har. Ett exempel på detta följer nedan:

Vilken skillnad materiella ting gör för inte bara vår självkänsla utan även för hur människor utifrån ser på oss. När huvudkaraktären tappar sitt paket iklädd en dyr päls tar polismannen upp paketet och överlämnar det med oerhörd aktning och ett försiktigt men vänligt leende. Detta bemötande hade helt och hållet att göra med att faktum att huvudkaraktären bar en päls. Därtill tänkte jag mycket på upptäckten av att hustrun bedrog huvudkaraktären med dennes, mycket rikare, vän. Dock vet jag inte riktigt hur jag ska tolka den vetskapen. Jag betvivlar starkt att det skulle vara så enkelt som att hon helt enkelt attraheras av välställda män. Kanske attraheras hon av självförtroendet hos den med rock. Sist vill jag tillägga att det slog mig hur trevlig och mysig miljön i filmen var. Höga hus, smalt emellan dem, allmänt mörkt, inga färger, snö, mustascher, gamla kläder, jultider, dåtid. Jag skulle, helt och hållet [sett] till miljön och omgivningen, vilja leva där. (P1-2-5653)

Inledningsvis lyfts det som uppfattas som filmens budskap fram och en scen fungerar som ett exempel på hur kläder påverkar det bemötande som huvudpersonen får. Därefter följer ett konstaterande ifråga om förväxlingen samt en reflektion eller tolkning över Ellens motiv till detta. Är det bara Richardts rikedom som attraherar? Slutligen beskriver och uppskattar eleven miljön i filmen. Som helhet betraktat består den globala inferensen och den mentala modell som eleven konstruerar av intrigen att huvudpersonen, som befinner sig i en historisk och "mysig" miljö, får låna ett plagg som påverkar honom själv och hur hans omgivning bemöter honom, men det leder också till ett avslöjande av hustruns otrohet.

Andra elevtexter återspeglar en liknande modell, men där inramningen istället utgår från att fastställa vilka förhållanden som råder och hur olika karaktärer förhåller sig till varandra:

Jag lade märke till att det fanns klasskillnader i filmen. Han med päls var rik och han som ville låna pengar var fattig. Det märktes på att han med päls lånade ut pengar till han utan och hans päls verkade dyr. Den fattiga hade inte råd med en julklapp eller julmat så han behövde låna pengar till detta. Jag lade även märke till att filmen utspelade sig på vinter under julafton. Detta gick att se på att det var snö ute och att de hade en julgran hemma. Det märktes även på att han

ville köpa julmat och julklappar. Det sista jag lade märke till var att det utspelades ett triangeldrama. Killen utan päls var tillsammans med tjejen, men tjejen hade en hemlig affär med killen i päls. Killen utan päls märkte detta när han kom hem i päls och tjejen trodde att det inte var hennes pojkvän. (F2-2-3610b)

”Killen utan päls” avser här Dr Henck, medan ”Killen med päls” avser John Richardt, när eleven berättar om hur Dr Henck upptäcker Ellens och John Richardts ”affär”. I början av elevtexten sker inramningen av modellen genom att ett klassperspektiv tillämpas, följt av en tidsbestämning, medan slutet av elevtexten redogör för de relationer som råder och som uppenbaras i förväxlingsscenen i tamburen. Inramningen är här koncentrerad och pekar ut sakförhållanden i filmen, vilket gör att elevtexten får prägel av att vara en redovisning av hur eleven förstått det sedda. Observationer om klass, miljö och intrig är det centrala i denna elevtext. Här finns inget fokus på budskap, tema eller vilka tankar och motiv som karaktärerna kan ha, men det finns en samsyn med den föregående elevtexten ifråga om vad som har hänt i filmen.

Andra elever är explicit tveksamma inför det som de sett. I följande elevtext förekommer först några konstateranden om förhållanden och händelser, för att följas av tvekan om vad som händer och vilka förhållanden som råder:

Familjen var väldigt fattiga och behövde hjälp ifrån deras vän Rickard. De hade knappt råd med att fira jul eller köpa presenter till varandra. Att ha päls på denna tiden visade att man hade pengar och det var en stor sak. När han kom för att låna 100 kr av Rickard så nämnde han att han ville få en bra jul och ha råd att köpa en present till sin fru, det var då Rickard reagera och sa att han självklart ville hjälpa en gammal vän, jag fick känslan av att Rickard och hustrun hade någon annan relation till varandra än bara familjevänner. Jag reagera även på när det ringde på dörren och hustrun sa att hennes man kom, fast hon var inne i huset med sin man. (F1-2-5212b)

Eleven skriver här om en misstanke, en känsla av att Richardt och Ellen har en relation. Den sista meningen är intressant då premisserna skrivs ut men inte själva slutsatsen, inferensen, att Ellen förväxlat Dr Henck med Richardt. I detta fall är det svårt att slå fast om eleven förstår eller inte utifrån hur händelserna i tamburen återberättas. Även om infererandet i ovanstående citat befinner sig på en global nivå, är den modell som konstrueras annorlunda gentemot de övriga som citerats ovan. I det ovanstående har tre elevtexter visats som konstruerar modeller men där dessa ramas in på olika sätt. Även filmen verkar

skapa variation i respons när globala inferenser och modeller studeras. En ytterligare variation som förekommer är den alternativa modell som förekommer också när det gäller filmen. I ovanstående citat antyds en sådan, men det finns tydligare exempel på sådana modeller bland de elever som sett film.

Filmens alternativa modell

Även filmgruppen har ett antal elevtexter där eleverna konstruerar en annan, alternativ modell som inte ger förväxlingen i tamburen någon central roll i berättelsen. I detta avsnitt behandlas de elevtexter som skriver om händelserna som berör Dr Henck, John Richardt och Ellen, men som inte tar upp något som har med otrohet, förväxling, triangeldrama eller andra sätt att omskriva detta. Detta kan ha sin förklaring i att elevtexterna behandlar andra saker än intrigen och därför inte tar upp frågan, vilket står dem fritt och därför undantas sådana texter från argumentationen nedan. Nedan beskrivs istället några av elevtexterna som faktiskt skriver om Dr Henck, John Richardt och Ellen, där det framgår att andra modeller konstrueras. Dessa har kategoriserats som hörande till filmgruppens elevtexter som redogör för en alternativ modell.

I nedanstående elevtext är det oklart om eleven uppfattat att någon form av förväxlingsscen ägt rum.

Han var en döende man som var väldigt fattig, hans vän däremot hade mycket pengar. Jag märkte att när han tog på sig pälsen så kände han sig som en ny man, en "bättre man" möjligtvis den mannen han alltid velat vara. På kvällen låg han och tänkte mycket på det, det var lite känsligt i slutet då han sa till sin vän att detta var den sista julen dem skulle fira tillsammans. (P2-2-3329)

Den modell som konstrueras här fokuserar på huvudpersonen Dr Henck och dennes upplevelser. I filmens förmodas pälsen ge en tillfällig höjning av livskänslan. Här berörs inte en av de luckor som finns i filmen (och novellen): förväxlingsscenen utlämnas helt och hållet. Helheten i elevtexten handlar istället om huvudpersonens tankar och känslor genom hela filmen, vilket utgör en global inferens som avviker från majoriteten av elevtexterna från filmgruppen. I denna modell riktas ingen uppmärksamhet mot händelserna eller replikerna i tamburen.

Även när denna händelse omskrivs av eleverna finns det exempel på elevtexter som fyller luckan med ett annat innehåll än att det skulle kunna handla om ett triangeldrama:

Filmen var gammaldags och försökte anspela sig på någon tidsepok, därför blev det svårt att förstå innebörden av filmen. Jag tänkte även på att pälsen som han fick gjorde att han fick någon sorts respekt och utan den så var han ingen speciell eller snarare en fattig man. Det visades tydligt att han fick mer respekt eftersom kvinnan han var med "älskade honom mer" på något [sätt] när hon såg pälsen. (F1-2-4904)

Liksom i föregående citat har pälsen effekter på den som bär den. I detta fall innebär det att Dr Henck får mer respekt och mer kärlek av sin hustru. Eftersom inferensen i detta fall görs på ett annat sätt, laddas pälsen med denna betydelse som i likhet med några av novellgruppens texter får prägel av ett magiskt objekt. Däremot finns i denna elevtext åtskilliga tveksamhetsmarkörer. Eleven uttrycker att det är "svårt att förstå innebörden av filmen", vilket förstärks genom bruket av ord som "någon", oklart bruk av citattecknen och det efterföljande "på något sätt" – allt detta kan tolkas som elevens uttryckta tveksamhet över den modell som skrivs fram.

Det finns fler exempel från filmgruppen där förväxlingen inte finns med, och särskilt intressanta är de som skriver om intrigen och händelserna i filmen utan att ta med förväxlingen i sin mentala modell. Ovanstående excerpt är typiska exempel på detta. Gemensamt för dessa är att eleverna från filmen drar slutsatsen att pälsen har effekter som får huvudpersonen att må bra, som ger honom ökad respekt och mer kärlek från sin hustru. Precis som för några av eleverna som läser novellen, kan några exempel från filmgruppen uppvisa liknande drag där pälsen laddas med betydelse och framstår som ett objekt som förändrar den som bär den. Modellen som konstrueras knyter därmed an till motiv och genrer där pälsen ter sig som ett magiskt objekt.

Elaborerande inferenser om filmen

Hittills har ett antal gemensamma mönster i materialet visat sig gällande de inferenser som görs om novellen och filmen. Eleverna gör globala inferenser om karaktärernas mål och motiv och om det budskap som novellen eller filmen har. Dessa globala inferenser konstruerar mentala modeller över innehållet, vilka struktureras på varierande sätt. Beroende på vilken slutsats som eleverna

drar från situationen i tamburen, skapas två olika slag av berättelser där egenskaper och objekt får olika laddning och berättelsens inre logik skiftar.

En mer distinkt skillnad mellan de elever som läst novellen och de som sett filmen visar sig när elaborerande inferenser undersöks. Som tidigare nämnts utgörs dessa av ”ytterligare associationer och gissningar om innehållet i texter” (Oakhill et al, s.78). Elever som sett filmen verkar mera benägna att utvidga och elaborera med innebörden i filmen gällande vad som hänt, vad som kan hända och varför. Ett typiskt exempel på detta följer nedan:

Jag la märke till hur pälsen var en så stor del av hela berättelsen, att pälsen kanske stod för något annat så som makt och pengar kanske eftersom alla behandlade honom annorlunda när han fick låna pälsen av sin kompis för att han fick en annan status. Jag la även märke till hur kvinnan i familjen agerade, att hon var otrogen med hennes mans bästa vän och jag funderar på varför. om de var för trygghet eftersom alla visste att mannen snart skulle dö och att hon då ville ha någon som såg efter henne med pengar så hon skulle kunna klara sig med hennes barn och inte dö på grund av att hon inte hade några pengar. Eller var det så att hon kanske var kär i honom men inte vågade lämna sin man än eftersom de hade barn men ändå så visste hon att han skulle dö snart och kunde så vänta ut de så han inte skulle få reda på de. Jag tänkte också på att om detta hade vart en historia som utspelade sig under sommaren och man ville få med allt som hände om de skulle kunna fungera så också, eller om författaren just valt vintern eftersom man har mer kläder så och det är mörkt som gör de svårare att se vem det är man möter och pratar med. eftersom om de var på sommaren hade inte mannen behövt låna något klädesplagg av sin vän och på det sättet hade inte konflikten uppstått eftersom kvinnan hade sett att de var hennes man som kom in igenom dörren och inte trott att det var någon annan. (F1-2-5233)

Det elaborerande ligger här i de utvecklade resonemang och frågor som dryftas om motiven bakom Ellens handling. På några rader hinner eleven utveckla flera tänkbara motiv hos en karaktär som ges litet utrymme i filmen. Dessa tankar och associationer om innebörden och konsekvenserna av det som visats är en del av elevens förståelse, med andra ord den globala inferens som skapar en mental modell över filmen. Men här är dessa tankar än mer laborerande vilket gör att den elaborerande kategorin är motiverad. Ingen vet nämligen vad som händer efter Dr Hencks död eller vilka bevekelsegrunder Ellen kan ha. De prolepser och den förhistoria som finns i novellen om Ellen, John Richardt och Dr Henck finns inte i filmen, varför resonemangen i högre grad vilar på elevens egna infererande från bilderna av skådespelarna. Bakgrunden som ges till El-

lens motiv, åtföljs av ett ytterligare elaborerande resonemang som delvis befinner sig på intrignivå, delvis är på en metanivå över berättandets förutsättningar. Genom att eleven skriver i konditionalis, det vill säga vad som skulle kunna hända om förutsättningarna vore annorlunda, visar sig i elevtexten både en rörelse som berör såväl berättelsens inre villkor som upphovsmakarens (som här anges som "författaren") val och avsikt med att berätta berättelsen. Årstiden och mörkret i tamburen är förutsättningar för berättelsens konflikt.

Det finns fler exempel på hur elever kan elaborera sin globala inferens genom att associera vidare kring innebörden i specifika uttryck i filmen. På detta sätt skapas en elaborerande inferens. I ovanstående citat var Ellen i fokus, men även andra karaktärer i filmen som har än mindre utrymme kan bli föremål för elevernas elaborerande inferenser.

Jag tänkte på att hustrun var otrogen med huvudkaraktärens kompis Rikard och varför Rikard valde att låna ut pälsen till sin kompis när han visste att hustrun till huvudkaraktären skulle anta att det var Rikard som kom hem till henne, tänkte han sig bara inte för eller var det för att han ville att huvudkaraktären skulle förstå att dem hade en affär eller för att han ville att hustrun skulle visa huvudkaraktären kärlek i tron om att det var Rikard, så verkar det som att huvudkaraktären tolkade det då han i slutet av filmen tackar Rikard för att ha lånat honom pälsen och skänkt honom några sista sekunder av lycka. det verkar också som att Rikard är en bra vän då han även lånar ut pengar till honom så det vore lustigt om han gav huvudpersonen pälsen för att förstöra hans äktenskap, han vet ju även antagligen att huvudpersonen också ska dö så han har ju ingen anledning till att försöka förstöra mellan honom och hustrun då han ändå kommer få henne för sig själv efter huvudkaraktärens död. jag tror Rikard ville ge honom ett sista fint minne med sin hustru. jag tänkte också på att han fick större respekt när han gick hem på kvällen med pälsen på sig och att den symboliserar respekt och hur mycket en persons yttre hur man blir behandlad. jag tänkte även på den lilla flickan som var med i filmen men inte hade någon egentligen mening utom i slutet när fokus var henne när hon lekte under julgranen. och man hörde henne gör "ljud" in till rummet där den sjuka huvudkaraktären låg. Jag tyckte det var konstigt att hon fick så lite utrymme om hon var hans dotter, han borde vara mer orolig för att dö ifrån henne när hennes mamma blir ensamstående, troligtvis utan jobb då hon är kvinna och dem är även fattiga så vidare han inte vet om affären mellan mamman och Rikard och då vet att hon får en säker framtid, så vidare det inte är Rikards dotter. (F1-2-0136)

Denna elevtext består av några få meningar (7), där vissa innehåller många påståenden och tankar om filmen som precis setts. Satsradningar och intensi-

teten vad gäller tankar och frågor gör elevtexten något ööverskådlig, men detta gör den samtidigt relevant att undersöka i detta sammanhang. Inledningsvis behandlas Richardts motiv till att låna ut sin päls: Var det en medveten handling från Richardt? Vad kan han i så fall avsett med den? I dessa resonemang går eleven från Richardts inre till Dr Hencks inre. Troligen är Dr Henck medveten, ”så verkar det som att huvudkaraktären tolkade det”, om att han blivit utsatt för en vänlig gest från Richardt. Som i föregående citat konstrueras här en mental modell, och formen gör det motiverat att beskriva det som att den konstrueras *medan* eleven skriver. Inferensen är global då det är en karaktärs motiv som diskuteras.

I andra halvan av elevtexten reflekterar eleven över bilderna på det lilla barnet – som om hon frågar vilken mening som kan ligga i det? Vidare noteras de ljud som kommer från barnet. Innebörden i dessa uttryck och frågorna som detta reser leder vidare till Dr Henck: Varför bryr han sig inte om barnet? Är han inte orolig över familjens ekonomiska trygghet? Det leder fram till en försiktigt formulerad hypotes om att Dr Henck har god kännedom om läget och framtiden, och en avslutande spekulering om att det är Richardt som är far till barnet. Det här är en elaborerande inferens som tar sig uttryck i form av frågor, slutsatser och hypoteser om det som inte visas eller berättas om i filmen.

I andra elevtexter från filmgruppen återkommer dessa drag där elaborerande inferenser förlänger och utvecklar förståelsen av filmens intrig, särskilt vid sådana tillfällen när det inte finns någon verbal information att tillgå i form av berättarröst eller repliker. I elevtexten nedan förs ett resonemang om scenen där John Richardt och Ellens blickar möts efter Dr Hencks död:

Jag tänkte också på deras reaktion när Gustav dog, det blev som en känslorock. De blev på ett sätt ledsna för att deras vän/man har dött samtidigt som de blev glada för att de äntligen slipper hålla sin relation i hemlighet. Men det kan även varit dåligt för deras relation att han dog, deras relation kanske har funkade just för att den har varit i hemlighet. Hon kanske egentligen fortfarande älskade Gustav men var förälskad i Rickards pengar och rikedom. (F2-2-3610a)

Från bilder och blickar som byts mellan skådespelarna drar eleven slutsatsen om hur detta kan kännas för karaktärerna: i sorgen kan de även känna lättnad. Men här sägs även något om konsekvensen av dödsfallet, att det kan påverka deras relation negativt. Den sista meningen vänder och komplicerar perspek-

tivet att Ellen enbart attraheras av pengar – kanske finns kärleken till Dr Henck kvar, men livets ekonomiska realiteter leder henne till Richardts famn.

De elaborerande inferenser som görs om filmen visar på den komplexitet och problematiserande förmåga som kan sättas igång hos eleverna gällande vad som skildras, vilken innebörd det har och vilka konsekvenser det får.

Jämförelse av gruppernas inferenser

Redogörelsen ovan visar hur elevernas inferenser om novellen och filmen kan ta sig olika uttryck. Både när det gäller filmen och novellen går det att belägga inferenser på olika nivåer. I båda grupperna konstrueras mentala modeller genom globala inferenser. Dessa har delats in i två slag beroende på vilken inferens de gör gällande förväxlingen: i det första fallet fylls denna lucka med inferensen att en förväxling sker i tamburen och därmed ligger den i linje med en konventionell tolkning. I det andra fallet skapas en alternativ modell som istället bygger på egenskaper och effekter som följer med plagget pälsen.

Alla elevtexter som studerats i detta kapitel skapar globala inferenser genom att en mental modell konstrueras, vilket till stor del är en följd av det perspektiv som anläggs på elevtexterna. När det gäller den alternativa modellen är skillnaden mellan grupperna marginell: fyra elevtexter (av 42) i novellgruppen, medan fyra elevtexter (av 50) i filmgruppen har räknats till den alternativa modellen.

Elaborerande inferenser förekommer i både novellgruppen och filmgruppen, men filmgruppen utmärker sig genom att dessa elaborerande inferenser är utförliga och i högre grad spekulativa. Detta ligger i linje med det som redan visats i det fjärde kapitlet, där eleverna i filmgruppen uppvisar närhet till filmens karaktärer. Bland novellgruppens elevtexter har fyra räknats som elaborerande inferenser, medan filmgruppen har 14 elevtexter med elaborerande inferenser.

Lokala inferenser har förekommit i analysen av novellgruppen ovan genom att visa vilken roll de spelar i byggandet av globala inferenser, däremot har de inte funnits möjliga att avgränsa eller kvantifiera för att jämföras på ett lämpligt sätt mellan novellgruppen och filmgruppen.

Sammanfattande diskussion

Oavsett om elever läser en novell eller ser en film, kommer inferenser att göras. De inferenser som studeras här är de som är möjliga att utläsa utifrån ett skriftligt material, i en situation då de antingen får läsa en novell eller se en film. Utifrån detta har det framkommit att eleverna i regel gör globala inferenser som innebär att de bygger upp en mental modell över det som de tagit del av. Oftast är denna modell förenlig med den konventionella läsning som görs i teorikapitlet, vilket innebär att novellen eller filmen berättar en berättelse där Dr Henck får låna en päls och att denna päls uppenbarar sanningen för honom. Men analysen har också visat exempel där elever konstruerar en alternativ modell, där det är pälsens effekter på den som bär den som är det centrala. Detta skulle av många lärare i en undervisningskontext kunna bedömas som ett "missförstånd". Detta "missförstånd" (eller alternativa modell) verkar förekomma oaktat om eleverna sett filmen eller läst novellen. Det är av didaktiskt intresse då det implicerar att förståelse inte kan tas för given bara för att filmmediet används. Film behöver bearbetas, reflekteras och samtalas om, vilket är en slutsats som går i linje med tidigare forskning (Olin-Scheller, 2006; Bergman, 2007; Söderling, 2011).

Att se en film som bygger på en litterär förlaga innebär inte att få en färdig tolkning serverad. I vardagligt tal är det rimligt att tala om att en regissör (som Larson i denna studie) gör en tolkning av ett verk när det adapteras eller remedieras till ett annat medium. Förhållandet kan dock problematiseras ytterligare genom att utvidga adaptationsprocessen till den person som författar manus, till de skådespelare som med gester och repliker framför sina tolkningar, liksom till de personer som redigerar filmen ljud- och musikspår. I slutet av processen förutsätter serveringsmetaforen vidare en publik eller mottagare som tar del av en film *som* en adaption (vilket inte alltid är fallet).²⁵

Av skäl som är av arten *a priori*, kan man alltså anta att åskådares möte med en film, oaktat om det är en adaption eller något annat, kommer att innebära ett aktivt meningsskapande. Utifrån de empiriska resultat som redovisats här, kan man *a posteriori* konstatera att utfallet präglas av variation och sällan är enkelt att på förhand yttra sig om. Det är även ett förväntat resultat utifrån empirisk filmvetenskaplig teori och forskning som talar om filmmottagarens

²⁵ För en utförlig diskussion om vad som konstituerar begreppet adaption (se Leitch, 2012).

inferenser (Bordwell et al., 2017). Sett till elevtexterna är det tydligt att film också har luckor som åskådaren måste fylla med innehåll, vilket gör det problematiskt att tala om något som serveras eleverna. Vore filmen så enkel och bestämmande, torde utfallet vara enkelt att förutsäga.

Men det kan ändå vara befogat att, på andra grunder, förvänta sig mer av elevgrupper när det gäller film och andra medier om deras fritidskonsumtion beaktas. Den kunskap som idag finns om ungdomars medievanor, ger en bild att betydligt mer tid läggs på att titta på film och tv-serier än på läsning (Lundström & Svensson, 2017; *Ungar & medier* 2017, 2018). Möjligen är det sådana bakomliggande faktorer som förklarar att eleverna uppvisar självförtroende att presentera egna tolkningar, associationer och reflektioner om filmen.

Benägenheten att skriva med större självförtroende och med den frihet som kan märkas i de elaborerande inferenserna kan böttna i att eleverna upplever en större förtrogenhet med filmmediet och berättelsen som förmedlas där. En hypotes kan vara att en novelläsande elev som känner sig osäker på vad som har hänt, vem som gjort något och varför och i vilken miljö, kan tänkas vara mindre hågad att ta ut svängarna och se om en tolkning eller spekulatión bär.

Frågan om försiktighet kontra djärvhet i elevernas skrivande bör också relateras till novellens och filmens affordanser och mediala egenskaper. Den skriftliga responsen från eleven och den skriftligt återgivna novellen delar samma kod, det vill säga de delar samma medium och affordans – skrift, vilket gör att eleven i viss mån kan reproducera utvalda delar eller rent av kopiera ord och stycken, oaktat om eleven förstår novellen i fråga. I denna process kan det upplevas som ett större steg för eleven att avvika från texten i en självständig tolkning. När det gäller filmen råder en skillnad mellan uttrycket och responsen: bilder, ljud, musik och rörelser skapar mening hos eleven som därefter översätts till skrift. Att eleven på ett nytt sätt får förklara i skrift vad som hänt utifrån filmens affordanser, kan underlätta och skapa mer frihet för eleven att självständigt formulera en mening. Detta kan vara ett sätt att förstå hur elever som sett filmen tenderar att associera vidare, medan elever som läst novellen knyts hårdare till skriften.

En ytterligare affordans som är relevant i detta sammanhang är att elever som läst novellen har en fördel i det att de kan styra över sin läsning i högre

grad genom att de håller novellen i sina händer. De kan läsa i eget tempo eftersom generöst med tid ges till detta. De har också möjligheten att vända tillbaka till texten och läsa om stycken som kunde väckt frågor. Elever som sett filmen får bara en visning att utgå från när de skriver om den. De är därmed mer utlämnade till den minnesbild de har. Däremot saknas explicita utsagor eller elevtexter som antyder att det skulle vara svårt att minnas vad som hänt i filmen.

Ett antal didaktiska implikationer kan dras utifrån kapitlet. Resultaten har visat att elever emellanåt uppvisar svårigheter att konstruera en koherent modell av berättelsen, oaktat om de sett filmen eller läst novellen. I en didaktisk kontext kan det därför vara klokt att inte förutsätta att alla har samma förståelse av en novell, men inte heller av en film. Även om ett litteratursamtal inte kan garantera ett resultat i form av en korrekt eller konventionell tolkning av en fiktion (samtalen kan nämligen också befästa missförstånd (Klementsson, 2015)), kan samtalet uppmärksamma de konflikter som olika modeller kan bära på. Trots det faktum att elever tar del av mer av audiovisuella medier på sin fritid och därmed har mer erfarenhet av filmmediet än skönlitteraturen, kan det inte förutsättas att deras reception av enskilda uttryck är likformad eller utan inneboende konflikter.

En annan didaktisk implikation handlar om vilken form av tolkande och meningsskapande som svenskundervisningen ämnar uppmuntra. En elaborerande inferens kan vara berikande för den enskilde eleven och visa på den mångtydighet och rikedom på mening som är kännetecknande för estetiska uttryck. Det torde vara en etablerad och erkänd verksamhet för litteraturvetenskapen. Som Roland Barthes (1990) skriver i *S/Z*, kan tolkning förstås som en verksamhet där textens olika möjligheter visas. Uppgiften behöver alltså inte vara att klargöra eller slå fast dess mening, utan att visa på den mångfald av mening som den möjliggör (s. 5). Dessa ambitioner kan däremot hamna i konflikt med andra föreställningar om läsning, som när läsförståelse ska mätas, kontrolleras och jämföras. När nationella prov ska skrivas kan elaborerande inferenser leda till att eleven svarar ”fel” i en kontext där mycket står på spel. Det reser frågan: Vilket slags tolkande subjekt vill litteraturundervisningen uppmuntra?

Utifrån svensk litteraturredaktisk forsknings horisont finns exempel där elever i sin respons rör sig bort från texten genom att skriva om personliga,

existentiella eller känsllosamma associationer som texten ger. Denna tendens beskrivs emellanåt som problematisk. Johansson visar åtskilliga exempel där svenska elever, i högre grad än de franska, skriver i en utomtextuell domän där intresset riktas bort från texten till personliga erfarenheter eller omvärldsfenomen som eleven skriver om (2015, s. 94). Bäckman menar i samma anda att dessa subjektiva läsningar inte bidrar ”till förståelsen av *novellen*” och söker bakgrunden till detta i skolsammanhangets uppmuntran att söka betydelsen ”för mig”, vilket ”kan fungera som hinder för en meningsfull litteraturundervisning” (Bäckman, 2002, s. 108). Olle Nordberg knyter också an till problematiken i sin bild av det litteraturredaktiska forskningsfältet där den ”subjektiva och förhållandevis okritiska läsningen är den tydligt dominerande” (Nordberg, 2017, s. 35). Med forskningsresultat som dessa i åtanke kan det anses kontroversiellt att lyfta fram en aspekt som elaborerande inferenser som något som kan berika läsningen eller seendet av film.

De elaborerande inferenser som identifierats inom ramen för denna studie utspelar sig i regel *inom* den fiktiva värld som eleven bygger upp utifrån det material som novellen och filmen ger. De uppehåller sig inom den domän som behandlar fiktionens innehåll och intrig. Det är således inte frågan om ovidkommande kommentarer som eleverna ventilerar. Att det finns ett ”jag” som utgör subjektet i elevtexterna och att detta ”jag” framträder i elevtexterna är inte en tillräcklig grund för att tala om en subjektiv kategori. Snarare handlar detta om språklig framställan där gymnasieelever sällan använder passivformer utan hellre använder ”jag” som fundament i sina meningar, samt det faktum att instruktionen uppmanar eleven att lägga märke till saker, vilket ovillkorligen frammanar ett subjekt. Det är vad detta subjekt lägger märke till som är av relevans för undersökningen och mer specifikt, hur eleverna fyller i de luckor som skönlitteratur och film innehåller.

Resultaten ovan kan väcka frågor om vilka modeller, inferenser och tolkningar som är rimliga i ett didaktiskt sammanhang. Med vilken grund kan vi argumentera för att det finns tolkningar som är mer rimliga än andra när det gäller fiktiva texter? Utifrån det perspektiv som är aktuellt i detta sammanhang, handlar det om att studera elevernas inferenser och konstruktioner av modeller. Är dessa modeller koherenta eller inte? Om inte, vilka konflikter bär de på? Vissa av de konflikter som visats ovan är sådana som skulle kunna uppenbaras i samtal om det lästa. En sådan konflikt är exempelvis denna: Ellen

tycker uppenbarligen bättre om Gustav när han bär päls, men varför säger hon då att han inte är hemma? Denna konflikt kan sannolikt lösas genom att resonera och samtala om innebörden i Ellens utsaga. Men även om denna fråga löses, återstår andra konflikter. Flera elever har exempelvis svårigheter att begripa hur Dr Hencks tackande i slutet av novellen ska förstås. Det finns således många uppslag för meningsfulla och meningsskapande samtal för den lärare som vill att eleverna talar om skönlitteratur och film.

7. Diskussion

Denna avhandling har undersökt hur gymnasieelever på olika sätt skapar mening när de läser en novell, ser en film eller tar del av båda dessa vid samma tillfälle. Designen har utgått från fyra förutsättningar som eleverna får delta i där mediet, eller sättet att ta del av berättelsen, har varierat medan andra förhållanden har varit likartade, såsom den instruktion, de tidsramar och den lektion som eleverna får till förfogande. På detta sätt har ett antal fall konstruerats som i viss mån liknar de förhållanden som råder i svenskämnets undervisning, där elever tar del av skönlitteratur, film och andra medier och där skrivande ofta är en vanlig grund för bedömning. I detta fall har designen möjliggjort ett material som tillåter ett systematiskt studium.

I detta avslutande kapitel kommer först resultaten från de olika kapitlen att presenteras i sammanfattad form och diskuteras utifrån de forskningsfrågor som ställdes inledningsvis och som väglett arbetet med avhandlingen. Därefter kommer några principiellt viktiga iakttagelser att diskuteras vidare.

Resultatsammanfattning

För att ge en överblick över avhandlingens huvudsakliga resultat presenteras de här i förenklad form i en tabell. Här bör beaktas att varken helheten eller nyanserna i resultatet framkommer, varför läsaren hänvisas tillbaka till tidigare kapitel för en mer heltäckande bild. Vissa aspekter kommer också att fördjupas i den efterföljande diskussionen. Inledningsvis summeras några av de skillnader som identifierats mellan de elever som läste novellen eller såg på filmen.

Tabell 7.1: Jämförelse mellan förutsättning 1 (novell) och förutsättning 2 (film)

	Novell	Film
Positionering	Mer analogi än övriga	Mer intrig än övriga
Intrig: karaktärer	Mer distans	Mer närhet
Analogi	Mer moraliska budskap	Mer konstaterade budskap
Objekt: Språk	Mer objektsposition. Använder terminologi från litterär analys	Använder inte terminologi från filmanalys
Fördjupning intrig: kärnfunktioner	Mer osäkerhet	Mer säkerhet
Fördjupning intrig: Inferenser	Mer alternativa modeller	Mer elaborerande inferenser

I denna avhandling har det argumenterats för att det som utmärker gymnasieelevers skriftliga meningsskapande om skönlitteratur och film inom ramen för svenskämnets litteraturundervisning kan beskrivas och analyseras genom positionsbegreppet. Elevernas meningsskapande äger rum genom att de intar tre identifierbara positioner till filmen eller novellen. Intrigpositionen handlar om att positionera sig *i* verket, medan analogipositionen handlar om att positionera sig vid *sidan* om det. Objektspositionen är ett sätt att distansera sig till uttrycket och beskriva det *ovanifrån*. Genom detta framträder ett antal mönster och skillnader mellan de mediala förutsättningar som studien skapar.

Novellgruppens positioneringsmönster är relativt jämnt fördelat mellan de olika positionerna, men som framgår i sammanställningen ovan, är eleverna där mest benägna att inta analogipositionen och ur denna position vidare ta fram moraliska budskap ur det lästa. Filmgruppen präglades däremot av intrigpositionen, främst uttryckt genom hur de skriver om karaktärerna i intrigen med mer närhet. Denna jämförelse av olika aspekter av intrigen har sedan följts upp i två separata kapitel som visar hur eleverna förhåller sig med olika grad av säkerhet till kärnfunktioner i intrigen och hur elevernas inferenser kan vara en viktig del i deras meningsskapande. Kännetecknande för filmgruppen är i detta sammanhang att de formulerar fler elaborerande inferenser. Vad gäller objektspositionen används terminologi från litterär analys både i novellgruppen och i filmgruppen. I novellgruppen kommenteras också frekvent no-

vellens språk. Flera av dessa skillnader i meningsskapandet kan knytas till mediernas affordanser, där exempelvis filmens multimodalitet kan ställas mot novellens språkliga kod, även om analysen också visat på andra bidragande faktorer.

Det som utmärker elevernas skriftliga meningsskapande när de fått ta del av både en novell och en adaption av den vid ett och samma tillfälle (för att svara på avhandlingens tredje forskningsfråga), skiljer sig betydligt åt gentemot de grupper som endast tagit del av ett medium. Det som dominerat materialet i förutsättning 3 och 4, har handlat om jämförelse mellan filmens och novellens berättelser. Därutöver har metakognitiva och mediereflexiva rörelser noterats i dessa förutsättningar, där elever reflekterat över sin egen läsning och upplevelse, liksom hur mediets sätt att berätta en berättelse berörts. Under forskningsdesignen utformades förutsättning 3 och 4 med en hypotes att människors upplevelse av adaptationer påverkas av vilket av uttrycken som mottagaren tar del av först. Detta är en återkommande fråga inom såväl adaptationsforskning (McFarlane, 2007, s. 3) som i medielandskapets vardagliga föreställningar om att välja ”boken eller filmen”. Några mönster eller tendenser gällande detta har inte kunnat beläggas utifrån materialet.

Avhandlingens inledning knöt den problematik som omger skönlitteratur och film i litteraturundervisningen till ett antal områden eller det som läroplansteorin kallar för arenor. En av dessa arenor är den faktiska undervisningssituationen och de didaktiska val som lärare behöver göra, som när eleverna vill diskutera vilka medier som ska användas i undervisningen. Denna benämns i läroplansteorin som realiseringsarenan (Linde, 2012). En annan arena som behandlades är den som definierar och föreskriver skolans verksamhet genom läroplaner, kursplaner och kommentarmaterial – skolans formuleringsarena. En tredje arena som berördes var den bredare kontext, den medieekologi och det medielandskap som undervisningen, lärarna och eleverna befinner sig i och som påverkar undervisningens utfall vilket Linde benämner som transformeringsarenan. När resultaten nu ska diskuteras kommer dessa arenor att aktualiseras igen.

I det följande kommer först två centrala delar i resultatet att fördjupas och diskuteras: meningsskapandet som positionering, och meningsskapandet om intrigen. I båda dessa fall kommer även de modeller som avhandlingen presenterar att problematiseras, dels i relation till tidigare forskning, dels i relation

till didaktiska implikationer. Därefter följer ett avsnitt där resultaten diskuteras utifrån debatten om läsning och den läspanik som emellanåt uppstår. Slutligen ges ett medieekologiskt perspektiv på resultaten.

Meningsskapande som positionering

Den centrala kategoriseringen av hur eleverna skapar mening i denna studie har utgått från hur eleven i elevtexten *positionerar* sig i förhållande till novellen eller filmen. Att upprätta dessa kategorier har varit ett nödvändigt steg för att kunna göra jämförelser mellan grupperna och för att skapa en systematisk bild av hur meningsskapande kan ta sig uttryck under olika mediala förutsättningar.

Positionsbegreppet är en bestämning av det läge eleven befinner sig i när yttranden görs om uttrycken de får ta del av. Genom att ta utgångspunkt i positionsbegreppet möjliggörs att ge en bild av den topografi som präglar meningsskapandet. Den enskilda elevtexten har en viss topografi genom att den ofta intar fler positioner än *en*, medan en annan topografi råder i de olika förutsättningarna på gruppnivå. För att tala om en så abstrakt företeelse som vad människor gör, tänker eller reflekterar över när de i ett bestämt sammanhang tar del av ett estetiskt uttryck, fungerar positionsbegreppet väl och kan relateras till andra begreppsliga modeller på forskningsfältet. Däremot är de positioner som beskrivs och analyseras i avhandlingen inte begränsade till ett medium, till skillnad mot andra indelningar som har en tydlig avgränsning mot läsning av tryckt skönlitteratur (Johansson, 2015; Tengberg, 2011; Torell et al., 2002). Positionsbegreppet har även varit ändamålsenligt för analysen då det varit tillräckligt omfångsrikt för att fånga in ansatser i elevtexter, utan att värdera eller lägga strikta kriterier som riskerar att diskvalificera, exempelvis mycket korta, elevtexter från analysen.

Med dessa positioner som analyskategorier framträdde olika positioneringsmönster beroende på vilka olika mediala förutsättningar som eleverna deltog i. Som visades ovan var skrivande utifrån en intrigposition var det mest framträdande draget i filmgruppen, vilket tog sig uttryck i den närhet som filmgruppen uppvisade i förhållande till filmens karaktärer. Novellgruppen utmärkte sig genom att oftare inta en analogiposition, där novellens budskap eller dubbla betydelse lyftes fram. De grupper som skrev om både filmen och novellen, oaktat i vilken ordning, skrev i högre grad utifrån en objektsposition,

där de kom att reflektera över mediets möjligheter och begränsningar, liksom hur det kunde påverka det egna meningsskapandet.

De olika positioneringsmönster som studien presenterar kan också belysas utifrån den bild som getts från tidigare forskning. Bland de studier som undersökt hur elever och studenter tolkar och skapar mening utifrån skönlitteratur har det framkommit att studenterna ofta hamnat i ett återgivande av intrigen och förloppet i den litterära texten (Torell et al., 2002; Thorson, 2009; Johansson, 2015). Någon tydlig tendens i denna riktning har inte återfunnits i denna avhandlings material. Filmgruppen skriver mest utifrån en intrigposition, men det är inte händelserna som är i fokus, utan karaktärerna och hur eleverna relaterar till dessa. I en syntes av tidigare litteraturredaktisk forskning utarbetar Olle Nordberg (2017) en modell över den bild som framträder av unga läsare som subjektiva och oförmögna till kritisk läsning, oförmögna att legitimera läsning av skönlitteratur och med en attityd att läsa skönlitteratur som om den vore dokumentär. Inte heller denna modell stämmer särskilt bra med de resultat som presenterats här. Som redovisats genom excerpter i resultatkapitlen finns det vissa idiosynkratiska inslag där eleverna låter sitt engagemang i djurrättsfrågor lysa igenom när ett verk med titeln ”Pälsen” ska kommenteras. Där emot finns det inga utsagor i materialet som handlar om den enskilda eleven som relaterar till egna erfarenheter av att bli bedragen eller som haft kompisar eller föräldrar där liknande öden utspelats. Eftersom tidigare forskning ofta adresserat sådana personliga läsningar och eftersom fenomenen (såsom sjukdom, skilsmässa, otrohet och fattigdom) inte är ovanliga är det anmärkningsvärt att de inte alls förekommer i materialet. Torell kommenterar i en artikel begreppet literary transfer som en ”självklar och nödvändig läsmekanism som prövar fiktionens verklighetsvärde gentemot läsarens egen livserfarenhet och därmed aktiverar läsarens personlighet i läsningen” (2013, s. 138). Om denna mekanism varit ofta förekommande i tidigare forskning, kan man fråga sig varför eleverna i denna studie så sällan relaterar till det personliga, oaktat vilket medium som används.

Gällande positioneringsmönster bör även något sägas om den största kategorin i materialet som helhet. I figur 4.1 som visar staplar över de olika förutsättningarna framkommer att objektspositionen är den mest förekommande kategorin. När objektspositionen följs upp framkommer att den innebär olika saker i olika förutsättningar: i förutsättning 3 och 4 är det jämförelser, medie-

reflexivitet och metakognition som leder till detta mönster, medan det är språkliga iakttagelser som gör att novellgruppen ofta hamnar i objektspositionen. En förklaring till tendensen att objektspositionen hamnar genomgående högt i materialet, likväl som en förklaring till att de personliga läsningarna är ovanliga kan eventuellt sökas i de förändringar som svenskämnet genomgått sedan den senaste gymnasiereformen Gy 2011. Manderstedt, Lundström och Palo (2011) visar exempelvis i sin studie av styrdokumentet för svenskämnet hur formella och mätbara aspekter av litteraturundervisningen betonas allt mer i reformen och konkluderar att det onekligen är ”enklare att mäta vad elever kan *om* skönlitteratur än vad de lärt sig *genom* skönlitteratur.” (s. 22). Att elever håller igen med personliga och subjektiva ansatser, och istället skriver något kort konstaterande drag som iakttagits i texten, blir begripligt utifrån ett sådant perspektiv.

En ytterligare reflektion som relaterar till detta är att filmgruppens höga stapel på intriginpositionen, deras inkännande kommentarer om karaktärernas motiv och känslor, och deras elaborerande inferenser skulle kunna vara ett uttryck för den frihet som kan upplevas i ett estetiskt uttryck som inte lika starkt är behäftat med undervisning, tradition och prestation. Att läsa författare från moderna genombrottet, att läsa noveller och att skriva novellanalyser är tydliga skoluppgifter inom gymnasiet svenskämne. Film som medium har inte samma tradition och konnotation till skolämnet svenska som en kort novell har, och torde i så fall aktivera olika slags respons hos eleverna. Förutom mediets affordanser, som har nämnts ovan, kan alltså detta vara en delförklaring till denna skillnad i utfall. Om så är fallet skulle det för vidare studier vara intressant att se om litteraturundervisningen kunde gynnas om den i mindre grad blev förknippad med prestation och yttre krav, och mer ett utforskande av vad litteraturen kan säga. På motsvarande sätt vore det relevant att undersöka hur film kan behandlas om den tydligare fick drag av ämnesstoff och mindre drag av ”morot” efter ett väl utfört arbete.

Utöver att tjäna som analytiskt verktyg i forskning, kan positionerna ha något att tillföra i en didaktisk kontext. Som forskare med en bakgrund som gymnasielärare har frågan emellanåt inställt sig: Vad är det vi ber elever och studenter att göra när de skriver om litterära verk? För erfarna svensklärare som sätts att bedöma elevtexter kommer en mängd aspekter att vara relevanta att kommentera och korrigera: ordval, grammatik, meningsbyggnad, disposit-

ion, argument och stil utgör sådant som kan kommenteras i marginalen. Dessa aspekter berör det medium som används för att representera kunskaper i flertalet skolämnen, men har därutöver en särskilt viktig roll att spela i svenskämnet där det gäller att utveckla ett fungerande skriftspråk. Men när det gäller det skönlitterära och det bredare begreppet fiktion som kan innefatta flera olika medier och representationsformer, vad är det eleverna ska göra då? Vilka aspekter i elevtexterna som berör detta ämnesstoff ska uppmärksammas, berömmas, uppmuntras eller utvecklas?

Positionsbegreppet kan vara en ansats att besvara dessa frågor. Ett sätt att beskriva vad som utmärker unga människors meningsskapande som sker utifrån olika slags medier är att det sker genom att positionera sig utifrån intrigen, utifrån objektet eller utifrån den analogiska mening som kan skapas utifrån uttrycket. När det gäller att utveckla elevers förmågor att handskas med fiktion från olika medier kan positionerna hjälpa till att identifiera hur elevernas meningsskapande kan främjas. Konkret kan detta innebära att ställa sig frågor gällande vilken position eleven intar till ett verk, vilka positioner eleven är förtrogen med och vilken slags positionerande som eleven skulle kunna utveckla för att komma vidare i sitt meningsskapande.

Med hjälp av positionsbegreppet har vissa återkommande drag i elevtexterna blivit synliga, vilket preciserar hur överordnade och vida begrepp som tolkning och meningsskapande tar sig varierande uttryck. Positionerna visar på variation i omfång och kvalitet i studiens olika förutsättningar, vilket har visats genom tabellform såväl som kvalitativa analyser. Eftersom olika aspekter gällande elevens meningsskapande om intrigen behandlats i avhandlingen, kommer detta att diskuteras i följande avsnitt.

Meningsskapande om intrigen

Ett skäl till att intrigen har getts så pass mycket utrymme i avhandlingens empiriska kapitel är dels att där har funnits skillnader som varit intressanta att följa upp, dels att intrigen som sådan fungerar som en nyckel för att öppna fiktiva föreställningsvärldar (Langer, 2017, s. 27). Anders Öhman för i sin bok *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger* (2015) fram två relaterade teser om litteraturläsning och litteraturundervisning. För det första betonas intrigens betydelse – i enlighet med de perspektiv som ges av Peter Brooks bör litteraturstudiet börja i att reda ut vad som hänt, innan några andra analytiska per-

spektiv introduceras. För det andra ska läsningen beakta det hela finala yttrandet, i enlighet med ett Bakhtinskt perspektiv. Om korta utdrag ur romaner läses får eleverna inte ta del av hela yttrandet, och därmed inte heller intrigen, och ges heller ingen möjlighet att studera den struktur och uppbyggnad som präglar litterära verk. Även om dessa perspektiv är teoretiskt förankrade och anger riktningen för litteraturundervisningen ger de få konkreta instruktioner till lärare och elever gällande hur ett sådant studium kan organiseras. Hur skuggas intrigen?

Ett tillvägagångssätt som tillämpas i det femte kapitlet är att bestämma en narratologisk struktur över de funktioner som är verksamma i en berättelse. Där undersöks berättelsens kärnfunktioner (Barthes, 1975, s. 248), hur de tar sig uttryck i två medier och hur eleverna relaterar till dem. Beroende på vilken berättelse och vilket medium som används kan kärnfunktioner eller någon av de andra funktioner som nämns i kapitel 5, bidra till ett mer systematiskt utforskande av intrigen. Ett sådant förfarande kan ha förtjänster för såväl vidare forskning som för olika undervisningsupplägg. Det skulle kunna visa sig särskilt relevant och produktivt vid studiet av adaptationer, där upphovsmakare på olika sätt behöver transformera ett innehåll från ett medium till ett annat (Engelstad, 2013, s. 45f).

En modell som är spridd och didaktiserad särskilt när det gäller studiet av film är den dramaturgiska kurva med rötter i Aristoteles poetik (Del VII och XVIII) som ofta hänvisas till i olika läromedel (Sjöstedt & Jeppsson, 2011, s. 489). Som den dramaturgiska kurvan ofta presenteras utgör den ett mått på graden av spänning som fördelas över den tid (eller boksidor) som berättandet har till förfogande. På detta sätt har modellen goda analytiska och pedagogiska förtjänster för att förklara hur fiktivt berättande går till och varför vissa berättelser framstår som spännande. Kurvan ger tillgång till den berättelsens retorik som exempelvis präglar många filmer som producerats utifrån den klassiska Hollywoodmodellen (Bordwell, Thompson, & Smith, 2017, s. 97).

Att undersöka kärnfunktioner som är verksamma i berättelser som adapteras till andra medier är emellertid något annat, som tydligare beskriver vilka byggstenar och orsakssamband som konstituerar berättelsen. I avhandlingen har kärnfunktionerna utgjort en begreppsram för att undersöka elevernas förhållande till den narrativa struktur som föreligger i såväl novell som film. Eleverna har inte fått någon riktad instruktion att utreda eller fästa blicken vid

intrigen eller handling, istället har elevtexterna varit spontant sammanfogade och spänt över olika ämnen. Utifrån det resultat som framkom i kapitlet om intrigen är det däremot intressant att resonera om vilka möjligheter till förståelse som kunde öppna sig genom att fästa blicken vid berättelsens kärnfunktioner. Hur hade novellgruppens osäkerhet yttrat sig om kärnfunktionerna fokuserats? Vilka händelser hade blivit synliga för filmgruppen om de fått ett uttalat uppdrag att undersöka de händelser som är avgörande för berättelsens fortskridande? En hypotes som kan formuleras är att ett riktat fokus på en berättels kärnfunktioner kunde hjälpa den elev som vill bringa ordning i det lästa eller sedda. För den elev som står inför uppgiften att sammanfatta en berättelse eller skriva ett handlingsreferat kvarstår frågan om vilka händelser som är de viktiga. Vilken urvalsprincip ska tillämpas? Om eleven på förhand presenterats för att det finns olika kategorier av händelser, och att alla inte fyller samma funktion, kan detta meningsskapande arbete sannolikt underlättas.

En sådan modell skulle även kunna vara produktiv för de elever som skrev om både novellen och filmen i det fjärde kapitlet, och som främst fokuserade på de skillnader de ser mellan novellen och filmens intrig. För vissa elever innebär det möjligheter till mediereflexivitet och metakognition, medan andra stannade vid att räkna upp observerade skillnader. En möjlig förklaring till denna praktik består i att skillnaderna som eleverna nämner utgör kontrollinstans eller ett "kvitto" för läraren att se huruvida eleven både har läst en bok och sett en film. Om syftet med ett sådant upplägg går utöver kontroll, torde det gynna förståelsen och vara mer meningsfullt om eleverna fick reda ut vilken betydelse och mening olika gestaltning i litterära förlagor och adaptioner kan ha, och vilka konsekvenser skillnaderna får för intrigens fortskridande och för mottagaren som tar del av den.

Den struktur som blir tydlig genom att studera kärnfunktioner i berättelser, noveller, filmer och adaptioner kan i viss mening uppfattas som mekanistisk. Vissa händelser leder vidare till andra händelser. Genom att fiktionen i detta fall är avgränsad till ett begränsat utrymme går det att bestämma orsak och verkan med viss säkerhet, vilket är betydligt svårare när det gäller faktiska historiska skeenden. Förtjänsten med detta angreppssätt är den referensram som upprättas för att undersöka elevernas skrivande och hur de relaterar till fiktionens strukturer. Annorlunda uttryckt blir det en studie av elevernas resonemang om kausalitet. Även om strukturen inte anses given en gång för alla

och dess ontologiska status givetvis kan diskuteras (Är kärnfunktionerna utplacerade av en författare för läsare att upptäcka, eller är de helt och håller en produkt av konventionerna som råder i det tolkande samfundet?), ger denna ansats en möjlighet att studera relationen till strukturerna och deras kausalitet med större träffsäkerhet. Denna ansats är även didaktiskt intressant – hur påverkar det förståelsen av ett verk om eleverna uppmanas att söka efter de kärnfunktioner som ingår i det? Det vore därutöver intressant för vidare forskning om denna ansats tillämpades på mer utförliga berättelser såsom romaner, långfilmer eller tv-serier som kan ta mycket tid i anspråk och där berättelsens grundläggande strukturer kan vara svåra att hålla i minnet. Ansatsen ger en möjlighet för elever att orientera sig i berättelser genom att utreda varför-frågan: Varför sker förväxlingen? Varför behövde Dr Henck låna pälsen? Varför beger sig Dr Henck ut i kylan?

En central aspekt som framkommit i elevernas skrivande om intrigen är det de skriver om karaktärerna, vilka de är och vad de gör. Här finns en annan varför-fråga som ofta återkommer i materialet: Varför gör karaktärerna som de gör? Mer preciserat: Vilka psykologiska faktorer och motiv styr karaktärernas handlande? Detta tas upp som en skillnad mellan filmgruppen och novellgruppen, som behandlas i det fjärde kapitlet och sjätte kapitlet genom att belysa hur eleverna upprättar närhet till karaktärerna och gör inferenser utifrån filmen och novellen. Här visar sig eleverna som sett film benägna till en omfattande inferentiell aktivitet genom deras elaborerande inferenser. Detta resultat är anmärkningsvärt då det motsäger den vardagsuppfattning som omger diskussionen om skönlitteratur och film. Inte sällan återkommer uppfattningen i offentligheten att läsning främjar fantasi och kreativitet, medan filmkonsumtion uppfattas som hörande till populärkulturens lättillgängliga medier som kräver lite av eftertanke från mottagaren. Även om denna tankefigur bygger på gammalt tankegods som i forskning och teoretisk litteratur vederlagts, återkommer den med jämna mellanrum i olika former och forum (Mayne, 1993, s. 4; Persson, 2008; Phillips, 2012). Reflektion genom exempelvis de elaborerande inferenser som visats här, är inte en aktivitet som är bunden till ett specifikt medium.

När inferenser ställs i förgrunden visar sig även andra variationer i sättet att se på intrigen. I såväl novellgrupp som filmgrupp visar sig olika modeller

för att förstå vad som hänt. Vidare visar variationen att varken novellen eller filmen utgör något självklart eller serverat för eleverna.

Att studera elevernas förhållande till intrigen har varit fruktbart. I elevtexterna, som utgjorde denna studies empiriska material, kunde intrigen som central aspekt bidra med en analys som inte var beroende av ett visst medium. Eleverna tar med en teknisk metafor del av olika gränssnitt varigenom de kan relatera till olika händelser som presenteras. I ett vidare perspektiv kan intrigen och studiet av mottagandet av intrigen ge en bredare ingång i det medielandskap som råder där berättelser (eller 'stories' i sociala medier) är allstädes närvarande. Berättelserna förmedlas genom olika medier på ett multimodalt och ständigt föränderligt sätt. Att en berättelse adapteras eller remedieras, det vill säga representationen av ett gammalt medium i ett nytt (Bolter & Grusin, 1999), kan ses som en normal del i en berättelses livscykel. De intensiva intertextuella referenserna och de inslag av förstärkt verklighet ("augmented reality") som präglar många av vår tids mest populära berättare (influerare), gör att narratologin i allt högre grad blir en fråga om ontologi (Ryan, 2006) i takt med att fler delar av vår verklighet blir medierad. Att söka efter intrigen i en berättelse och de strukturerande element som kan ingå i den kan ur detta bredare samhällsperspektiv bli ett sätt att orientera sig i en allt mer medierad tillvaro.

Läsningens förfall och mediepaniken

Denna studie har genomförts i en tid, en kontext och ett samhälle som på olika sätt präglas av mediala skiften och teknologiska förändringar. Dessa förändringar har väckt särskild uppmärksamhet och uppståndelse när de synliggjorts genom undersökningar av barn och ungdomars läsning och medievanor. Var gång ny statistik publiceras från Statens medieråd, Nordicom, olika branschorgan eller internationella undersökningar som kartlägger och mäter läsning (PISA, PIRLS) eller medievanor, är det rimligt att vänta sig en mindre kulturdebatt, vilket flera gånger har visat sig under skrivandet av denna avhandling. Under hösten år 2020 utkom en metastudie över undersökningar som behandlade läsning och medievanor, utförd av Anna Nordlund och Johan Svedjedal på Svenska förläggareföreningens uppdrag. Utifrån ett 25-årsperspektiv fastställer de att läsandet går ned och att minskningen märks särskilt tydligt bland barn och ungdomar (Nordlund & Svedjedal, 2020, s. 39).

Undersökningarna och deras efterföljande reaktioner utgör i sig tecken på ett medialt skifte, och dessa reaktioner är på inga sätt nya fenomen, utan kan relateras till det sociala fenomen som moralpaniken utgör (Cohen, 1972). Förändrade beteenden och vanor i kulturen kan utlösa en moralpanik med krav på reformer för att stävja det hot som pekats ut. Den debatt som hänvisats till följer huvudsakligen de steg som Cohen beskriver, där problemet adresseras, förenklas i massmedier för en bredare allmänhet för att åtföljas av politiska åtgärder. För läsningens och litteraturvetenskapens vidkommande har denna läspanic beskrivits, historiserats och relativiserats vid flera tillfällen (Martinson, 2015; Thavenius, 1992), vilket visar att mediernas rörlighet eller de reaktioner som följer på den, på inga sätt är nya eller överraskande företeelser.

Denna mediala situation och debatt har och får på flera sätt implikationer för undervisningen i svenska, framför allt vad gäller den litterära och skriftliga textens förhållande till andra medier. Detta utgör en av avhandlingens motiveringar. Även om det inte finns skäl att tro att samhället förfaller eller världen går under, kommer förändringarna påverka de institutioner där läsning och skönlitteratur är en del av verksamheten. Vad händer med svenskämnets litteraturundervisning i en tid då undersökningar vittnar om ungdomars minskande läsning och svensklärare uttrycker oro och svårigheter med att få eleverna att läsa? På vilka sätt kan film och andra medier utöver den skriftliga skönlitteraturen hota eller stärka litteraturundervisningen? Kan användningen av exempelvis fiktionsfilm i undervisningen vara en framkomlig väg? Vilka didaktiska möjligheter öppnar sig för lärare när adaptationer av olika slag används i litteraturundervisningen?

Även om inte alla dessa frågor besvaras i avhandlingen ger den ett kunskapsbidrag som kan användas i diskussionen om dessa frågor och förhoppningsvis i didaktiska överväganden i undervisningen. Utifrån novellgruppens ofta kortfattade elevtexter kan några problematiska drag lyftas fram. De uppvisar en viss osäkerhet när de skriver om intrigen, och det är ovanligt med elevtexter som utförligt bearbetar novellens intrig. De skriver om novellens språkbruk, men det är oftast kortfattat och deskriptivt och sällan föremål för stilistiska analyser och reflektioner. Vidare verkar de inte benägna att som filmgruppen utveckla reflektioner, spekulationer och tankar om de möjligheter som öppnar sig i berättelsen. Sammantaget kan denna bild av gymnasieelevers läsning av en äldre novell bidra till den problematik som skisserades ovan – här

finns ytterligare ett exempel på ungdomars svårigheter med att läsa skönlitteratur. En sådan bild bör dock nyanseras och preciseras.

En nyansering består i att gymnasieeleverna här skriver i en situation som är konstruerad för forskning, där eleverna inte har en relation till forskaren i studien, där deltagandet är frivilligt, anonymt och inte betygsätts. Detta bör beaktas när resultaten tolkas. Om elevtexterna varit en del av en examination hade de sannolikt varit mer utförliga. En precisering av den problematiska bilden är därtill att eleverna har läst en novell från det moderna genombrottet, utgiven i Söderbergs novellsamling *Historietter* från år 1898. Om en didaktisk implikation ska dras ur detta bör den beakta att läsning av äldre litteratur kräver stödstrukturer (Jönsson, 2007, s. 238). Givet resultaten i denna avhandling kan dessa riktas in på ordförståelse och historisk kontextualisering, vilket är två aspekter som dessutom inte behöver studeras separat. Förståelsen av ord som 'drosksläde', 'häradshövding' eller 'länstol' kan ingå i utforskandet av den tid och miljö som den fiktiva världen representerar och därmed bidra till elevernas meningsskapande.

En annan hypotes och implikation som kan utvecklas utifrån denna avhandlings resultat är att användandet av adaptationer i litteraturundervisningen kan vara en väg att skapa ytterligare förståelse och medvetenhet om vilka möjligheter som två olika medier har för att skapa mening. I de förutsättningar där eleverna både såg filmen och läste novellen, förekom i hög grad jämförelser mellan intrigen och händelserna i de olika berättelserna. En närliggande förklaring till detta är givetvis att när två berättelser med stora likheter delges, blir mottagaren uppmärksam på hur de skiljer sig åt. En annan förklaring är att detta återspeglar vad eleverna brukar göra i undervisningen. En intressant aspekt som förekom i dessa grupper var däremot de elever som skrev i meta-kognitiv eller mediereflexiv riktning. Eleverna fäste uppmärksamheten vid vad mediet kan uttrycka och vilka produktionsbetingelser som präglar uttrycket, eller uppmärksammade hur läsningen fungerar jämfört med att se filmen. På detta sätt kan ett medieperspektiv på de olika uttrycken som används i svensk-ämnets litteraturundervisning verka som ytterligare en stödstruktur vid sidan om lässtrategier och litteratursamtal, genom att eleverna erbjuds reflektera över vad som konstituerar olika medier. Det aktualiserar den mycket gamla frågan om vad skönlitteratur är och kännetecknas av. Om exempelvis otvetygsheten är ett mediespecifikt särdrag i skönlitteraturen, vilket såväl mediefiloso-

fer som gymnasielever i denna studie hävdar, kanske det kan vara gynnsamt för läsutvecklingen och tålmodet med krävande texter om detta särdrag behandlades mer utförligt i undervisningen. Utifrån denna aspekt som spontant uppträder i materialet, kan en hypotes formuleras som vore intressant att undersöka i fortsatta studier: att användandet av skönlitteratur och adaption i undervisningen kan vara ett sätt att främja läsning, metakognition och mediereflexivitet. Om så är fallet kan olika medier, nya som gamla, i undervisningen också inrymma möjligheter och lösningar, inte bara de hot som ofta lyfts i debatten. Den jämförande situationen möjliggör för eleven att se mediet och dess effekter, som annars förblir osynligt och förgivettaget (McLuhan, 1964). Detta är en av studiens didaktiska implikationer, som dels är förankrad i själva utgångspunkten, att undersöka novellen och filmen som medier, dels förankrad i de empiriska resultaten där eleverna spontant uppmärksammar medieberoende aspekter när både filmen och novellen kommenteras. Ett sätt att utveckla läsning och förståelse av skönlitteratur i en föränderlig medieekologi, kan vara att uppmärksamma särart och dess mediespecifika uttryck, modaliteter och affordanser. Ett sätt att underlätta för en sådan blick på mediet är ställa det jämsides med ett annat medium.

Resultaten ur ett medieekologiskt perspektiv

Ur ett medieekologiskt perspektiv kan filmen och skönlitteraturen ses som två arter, bland många andra i den vidare medieekologin, som förmedlar fiktion och berättelser om andra världar. Dessa två arter har en framträdande position i svenskämnets undervisning. Inom svenskämnets ramar kan fiktionen eller berättelsen och dess struktur, innehåll och form studeras. Vidare kan historien om fiktionen och dess relation till det samhälle den befinner sig i studeras genom det vi brukar kalla litteraturhistoria. Att studera fiktion i dess olika former och genrer är sålunda något ämnesspecifikt och definierande för svenskämnet. Det är en verksamhet som hör till ämnets centrala delar, vilket är avgörande i ett ämne som i övrigt präglas av det som utbildningssociologen Basil Bernstein kallar för svag klassifikation, det vill säga ett ämne vars kategorisering och yttre gränser ofta framstår som oklara (Bernstein, 2003, s. 107) Exempelvis kan blickar riktas mot svenskämnet när en samhällsfråga aktualiseras och förväntas behandlas i skolan. Eftersom svenskämnet har en generös tilldelning av timmar och tillräckligt svag klassifikation för att kunna inrymma nya fråge-

ställningar blir följden att området utökas. Vidare är läsning och skrivande generiska aktiviteter som även är centrala i flertalet skolämnen. Svenskämnet får därmed prägeln av allmän utbildning.

Men när det gäller fiktion i form av skönlitteratur, film, teater och ”andra medier” kan svenskämnet göra starkare anspråk på ägande och dra tydligare gränser. Skönlitteraturen och litteraturhistorien utgör med ett annat begrepp från Bernstein det som kan kallas ämnets heliga (Bernstein, 2003, s. 74). Detta kan emellanåt kontrasteras mot det profana för att visa på delar som utmanar de gängse gränserna för ämnet. Fiktion, företrädesvis i form av skriftliga och tryckta fiktiva berättelser, torde höra till ämnesstoffets heliga. Därutöver finns den profana fiktionen som förmedlas via olika medier eller representationsformer såsom teater, spoken word, rocklyrik eller spelfilm och tv-serier.

I denna avhandling antas filmen ha en given plats i svenskämnets litteraturundervisning, även om det framstår som oklart hur den skall användas, vilken dess status är i förhållande till skönlitteraturen och andra medier, och för vilka syften den ska användas. Det är således inte fråga om någon kamp mellan etablerade och invasiva arter (Zhao & Frank, 2003) eller något punkterat jämviktsförhållande (Gould, 2007) som kunde bidra med utökad förståelse av den praktik som studerats här. Snarare antyder resultaten att den tryckta skönlitteraturen och dess historia, med dess akademiska förankring i disciplinen litteraturvetenskap fortfarande intar en stabil position och kan betraktas som helig. Utifrån det som visats i det fjärde kapitlet behandlas film av vissa elever som skönlitteratur, filmens upphovsman benämns emellanåt som ”författare” och begrepp som är mediespecifika för film lyser med sin frånvaro.

Dessa resultat drar i samma riktning som den tidigare forskning som visat hur det vidgade textbegreppet inte verkar ha slagit igenom inom svensk gymnasieskola (Bergman, 2007; Fast, 2007; Olin-Scheller, 2006). Det vidgade textbegreppet togs bort ur styrdokumentet för gymnasieskolan i skiftet mellan läroplanerna *Lpf 94* och *Gy 11*. Lundström, Manderstedt & Palo noterar detta samtidigt som de ser en tydligare artikulering av medier, estetiska uttrycksformer och olika slags texter som kan benämnas multimodala (”tv-serier”, ”webbtexter”) som sprids ut i utbildningssystemets olika nivåer (2011, s. 15f).

Däremot kan stabiliteten i systemet vara på väg att rubbas genom att reflektera över de undersökningar som regelbundet rapporterar om ungdomars minskande läsning, exempelvis Statens medieråds undersökning *Ungar och*

medier (2019). Lundström & Svenssons studie om ungdomars fiktionsanvändning (2017) visar ytterligare hur läsningen av skönlitteratur tenderar att vara en vanlig aktivitet för en liten minoritet, medan fiktionsanvändningen är utbredd och omfattande men mestadels utgörs av film, tv-serier och datorspel. En alternativ medieekologisk metafor för ungdomars läsning av skönlitteratur torde istället vara att skönlitteraturen som art har sin ekologiska nisch i det habitat som svenskämnet erbjuder, medan fritidens mediekonsumtion (eller fiktions-användning) som habitat domineras av andra arter. Om elevernas mediekonsumtion på fritiden kan denna avhandling inte yttra sig. Däremot antyder resultaten att eleverna på flera sätt har en bekvämlighet och förtrogenhet med filmmediet som syns i den säkerhet med vilken de behandlar filmens intrig, liksom i det självförtroende de uppvisar när det gäller att skapa elaborerande inferenser. Detta trots att inga tecken syns på att eleverna i sin undervisning tagit del av mediespecifika begrepp för filmens vidkommande.

Om svenskämnet för många elever utgör den enda plats, eller nisch, där skönlitteraturen läses torde det vara angeläget att där bevara och utveckla förutsättningarna för läsning. En annan hållning som är mer offensiv ifråga om skönlitteraturens ställning handlar om att öppna upp litteraturundervisningen och visa på dess relation till andra nischer, där olika slags uttryck och medier behandlas och därmed göra den mindre sårbar för kontakt med omvärlden. Litteraturundervisningen kunde i och med det ges ökad legitimitet om den visade hur läsning och meningsskapande är förmågor som ger tillgång till såväl kulturens och historiens definierande texter, som möjligheten till insikt om hur olika medier, modaliteter och uttryck fungerar. En konsekvens av detta blir givetvis en diskussion om vad som utgör ämnets heliga. Måktar svenskämnet med ytterligare reformer som riskerar att än mer försvaga klassifikationen? För skolämnet i sig, för yrkesverksamma lärare och inte minst för lärarutbildningens vidkommande utgör dessa frågor en utmaning som bör behandlas med eftertanke.

Summary in English

Chapter 1: Introduction

"Can we watch the film instead of reading the book?" the students may ask. This question is probably familiar to any teacher who has ever been faced with the difficult task of teaching literature. The question can trigger many kinds of reactions. It can give rise to fatigue as Swedish teachers often testify to increased resistance and lowered expectations when it comes to making students read. Teachers can experience frustration since literature may have been the reason and the passion that guided their choice of profession, and now the students do not want to know about it. But the question can also stimulate curiosity, as the book and the film show both similarities and differences that the teaching can deal with and investigate. In addition to this, pragmatic considerations can be made. If the students see the film in class, the teacher can know that all the students have actually seen it (unlike the case of the novel that is often read at home), and this facilitates the subsequent discussion. If the film is used instead, time is freed up in an otherwise tight semester schedule. One question that can be asked in the light of this is: How does the film affect students' meaning-making and how does this relate to literary meaning-making?

The aim of this dissertation is to examine students in upper-secondary school and how they make meaning of literature and film within the school subject of Swedish. This is done by having students, in different medial settings, write about their reflections after seeing Hjalmar Söderberg's short story "Pälsen" (1898) and the film adaptation *Pälsen* (2008), but also after seeing the film adaptation and then reading the short story, or in the opposite order. This design of medial settings is motivated as relating to possible cases of actual teaching and practice. It is also motivated through an investigation of the curriculum that assigns film a (somewhat unclear) role in the teaching of liter-

ature and in a general level motivated with regard to the prevailing media landscape (Bolter & Grusin, 1999; Hayles, 2002; Deuze, 2012; Lundström & Svensson, 2017).

The research questions are:

- 1) What characterizes high school students' written meaning-making of literature and film within the school subject Swedish and the teaching of literature?
- 2) Are there any differences in the students' written meaning-making that can be linked to the different media, and if so, what characterizes these differences and to what extent do they occur?
- 3) What characterizes students' written meaning-making when they have both read a short story and watched a film adaptation of it on the same occasion?

Students' meaning-making of film is rarely the focus of previous studies in the school subject of Swedish. As an exception, some studies examine the challenges and new roles of the school subject of Swedish in a changing media landscape (Olin-Scheller, 2006; Bergman, 2007; Penne, 2011). These studies address the difficulties literature teaching faces when motivating students who read less and read different texts out of school, and take part of a multitude of media content that rarely reaches the classroom. Less attention is given to meaning-making in relation to film. There are, however, several studies that examine how students make meaning when reading literature in an educational context (Torell, von Bonsdorff, Bäckman & Gontjarova, 2002; Thorson, 2009; Johansson, 2015; Wilhelm, 2016).

In the Nordic context, previous research about students' reading of literature states that students' meaning-making is primarily characterized by an interest in the plot and the connecting of literature to personal experiences, while they have difficulties performing a critical or analytical reading. In addition to this, there are recurring surveys about children's media consumption (Swedish Media Council, 2018) and survey research (Lundström & Svensson, 2017) stating that reading as an activity in children's spare time is in decline, that reading of literature is mainly a school activity and that a small minority of students in upper-secondary school engages in reading outside of school.

Chapter 2 and 3: Theory and method

The dissertation draws from different theoretical traditions such as reception theory (Selden, Widdowson & Brooker, 2005; Iser, 1978, 1981) or reader-response theory (Tompkins, 1980). These traditions are often utilised in studies about reading and empirical readers. When it comes to film, the study relates to the cognitive approach proposed by Bordwell (1985), where the film is viewed as something that “cues” the spectator's reception. In this, there is a common theoretical basis in the interactional view that the film, the short story and the reader/viewer all have an important part to play when making meaning. Another important theoretical perspective for the study is social semiotics (van Leeuwen, 2005) and the theory of multimodality (Kress & Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010), where concepts such as mode, media, modality and affordance (Gibson, 1979) are applied.

The design of the study consists of four *medial settings* for the teaching of literature, where students get to write a short text after reading the short story (“Pälsen”, [The Fur]) by the Swedish novelist Hjalmar Söderberg (1869-1941), or after watching the film adaptation from 2008 (by director Björne Larson). Two further groups get to write short texts after both reading the short story and watching the film, and in the reversed order. This results in 186 texts written by students during their final year in upper-secondary school. Eight classes have participated in the study, which was conducted at one school on two separate occasions, in 2016 and in 2018.

Results

Chapter 4: Meaning-making as positioning

To answer the question of what characterizes students' meaning-making of literature and film, and to enable a comparison of this meaning-making between groups, three categories of analysis have been established. These categories focus on how students position themselves in relation to the short story and the film. The first position is about the *plot* when the students engage in and write about the plot and the fictional world they take part in. The second position is *analogy*, where the students write about the meaning that is situated next to or parallel to the short story or film. The third position consists of writing about

the short story or the film as an *object* that can be described and analyzed. Based on these positions, several differences have been presented between students who have read short stories and those who have watched films, but there have also been differences between students who have *either* read the short story or watched the film, and the students who have *both* read the short story and watched the film.

Figure 4.1: Proportion of student texts within each setting where the positioning occurs.

A first difference between the students that watched the film and the students that read the short story concerns how they write about the plot and specifically the characters. While the short story students write about these from a distance, the film students write about them with an intimacy that is shown when they “gain access” to characters' minds, feelings, and thoughts, and explore their history and motives.

A second difference relates to how the students write from a position of analogy. The students who read the short story deal with this kind of meaning-making more often than others, highlighting morals and prescriptive messages from the short story.

A third difference can be found in how the students, from the object position, write about the language of the short story and the film. The short story students often write about the use of language. Although this rarely leads to

analyzing style, these observations still show that the students have access to the code that is used to create meaning. This is not as evident in the group that watch the film, since these students rarely use terms or concepts that are media specific. Instead, they are more preoccupied with the content, the plot of the film, and use the meta-language of literature to talk about the film. In several ways, the film is treated in the same way as literature.

In contrast, media-specific concepts are quite common in the settings where both film and the short story are utilized. This is thus mainly a difference between students who have taken part of *one* or *two* media. When two media are used, the meaning-making is realized in different ways and directions. Some students engage in meaning-making that is integrated and combined, often based on a plot position, where there is a focus on common content. This means that the students do not distinguish between the stories that are told in different media, but that they rather integrate and combine the stories. Other students focus, also from a plot position, on the differences between the stories in the different media, when some events have been changed or deleted in the adaptation of the short story. This comparative meaning-making can sometimes lead to other kinds of meaning-making. In addressing the differences in the plot, some students also make this the starting point for reflections about the affordances of the media in question, about the production and how the experience of reading a short story and watching a film can be described and vary. These notions are classified as metacognitive and media-reflexive positions, where students reflect on their own meaning-making, often at the same time as they reflect on what the medium can say and how it affects the story it conveys.

Chapter 5: The cardinal functions of the plot and in the students' text

This chapter further investigates the results from the former chapter concerning the difference that occurred when writing about the plot. The starting point in this chapter is that the plot of both the film and the short story can be described in terms of particularly important events and that the occurrence of these events in the student texts can then be studied. This approach is inspired by the way in which Arne Engelstad examines adaptations from book to film (Engelstad, 2013, p. 53). According to Engelstad, adaptations are characterized

by both similarities and deviations from the literary model. As a rule, the decisive events, such as the core or cardinal functions that drive the plot forward, are retained, while other content from the plot can be changed without affecting the main structure of the story (p. 53). The concept of cardinal functions or nuclei derives from Roland Barthes' essay "An Introduction to the Structural Analysis of Literature" (1975), which argues for a structuralist model or theory to examine the different levels of narrative. In analogy with the linguistic model that examines the levels of language through phonetics, grammar and syntax, the levels of the narrative can be examined through functions, actions and narration (p. 243). Four functions from Barthes' essay are studied in the chapter: *cardinal functions*, which are hinges of the plot that open up or close possibilities for the ensuing events; *catalyses*, which fill the spaces between the cardinals; *indices*, which imply information to the reader, and *informants*, which provide information and knowledge.

An analysis of the cardinal functions in the short story and the adaption results in a model of five cardinal functions that are present in both versions. These functions make the starting point for an analysis of how the students that read the short story or watch the film relate to these events.

Both groups relate to the cardinal functions to a moderate extent, and no decisive difference can be determined concerning how much they write about cardinal functions. Other differences are examined concerning what cardinal functions they find salient in the plot. Some events in the short story are never mentioned, while they often occur in the texts from the group that watched the adaptation. Another difference is how they write about one particular cardinal function, where the film group write with more assertiveness or higher modality, while the short story group write with low modality when they assume that "some event may have" happened. One way of understanding these differences from a didactic perspective is that teenagers and students in the current media ecology lack experience and training of reading and understanding literary texts, while they are skilled and confident in watching films. Another way to problematize this finding is to reflect on the distinction of differences between media as being either media-specific or "plot-specific": some of the differences in the students' output are the result of differences in the different stories that the film and the short story represent, while some differences are the result of the specific aspects of the media in use. A media-specific stance about literature is given by the German media philosopher Jochen Hörisch (2003), who

states that literature is the medium of choice if you want ambiguity. The hesitant stances of the readers of the short story can be understood in this way.

Chapter 6: Inferences as a part of students meaning-making

This chapter examines the inferences of the students, which are shown by focusing on how students fill gaps, draw conclusions and construct models after reading the short story or watching the film. This is an additional aspect of the students' meaning-making, where comparative aspects between students who have read the short story and watched the film are also taken into account. The results are linked to the results of the previous chapters, which highlight the students' writing about the characters of the short story and the film, and the investigation of how the students write about the plot of fiction.

Initially, it is stated that inference is a theoretical concept that is established in reading research (Elbro & Buch-Iversen, 2013; Olin-Scheller & Tengberg, 2016; Palincsar & Brown, 1984) as well as in cognitive film theory (Bordwell 1985, 1989; Plantinga, 2009).

In the empirical analysis, it is shown that students from the groups that watch the film and read the short story construct inferences at different levels. In both groups, *global inferences* consisting of mental models are constructed. All analyzed student texts in this chapter create global inferences by constructing a mental model, which is largely a consequence of the applied perspective. Some students, however, develop their global inference into an *elaborating inference* that speculates about and reflects upon what has happened and what can happen in the ensuing events. These elaborating inferences occur in both the short story group and the film group, but in the film group these segments are more frequent and show in-depth elaborating inferences that are more detailed and to a greater extent speculative.

Chapter 7: Discussion and consequences for the teaching of literature

The concluding chapter summarizes the results from previous chapters. These results are discussed from the perspective of two prominent approaches in the study. The first one addresses the way in which the dissertation deals with meaning-making as different kinds of positioning.

This approach has highlighted different patterns of positioning that become visible in the different medial settings. These patterns are interesting when compared to previous research, which often describes pupils' reading as too personal. In addition, it is argued that students often show difficulties performing critical and analytical readings.

The results of the present study show that the object position is the most recurring one in the entire material. It seems the students often end up in this position, in which they describe, or briefly analyze, the short story or the film. One possible explanation for this is found in the changes in the curriculum, which, since 2011, have increasingly focused on measurable aspects of literature reading (Manderstedt, Lundström & Palo, 2011).

The second approach addresses the plot, and suggests a method for studying the plot that is in line with the analysis in chapter 5, where cardinal functions can be a practical way to help students understand the structure of stories from different media. In addition, the results from chapter 6 are also discussed to emphasize the viewers inferential activity that is obvious in the material, but not always acknowledged in the preconceptions about film and popular culture.

By reconnecting to the foregrounding problem of the dissertation, some remarks are made concerning the recurring media panic and the debate on the decline of reading. The results in this study neither support nor reject any notion of crisis, but suggest that film can be a way of promoting media reflexivity. In accordance with McLuhan (1964), a way of becoming aware of the medium and its media-specific expressions, modalities and affordances, is to compare it with another medium. This is a potential way to improve the understanding of literature in combination with the use of different kinds of media as a part of the solution to different challenges of reading.

Finally, a media ecological perspective is applied to the study. Film and literature are viewed as two species among many others in the wider media ecology, which convey fiction and stories about other worlds. These species have a prominent position in the school subject of Swedish. In the study, film is assumed to have a given place in the subject's literature teaching, even if it is unclear how it relates to literature and other media, and for what purposes it is to be used. Thus, there is no question of a struggle between established and invasive species (Zhao & Frank, 2003) or any punctuated equilibrium (Gould,

2007) that could contribute to a greater understanding of the practice studied in the context of the present study. Rather, the results suggest that printed literature and its history, with its academic roots in the discipline of comparative literature, still occupies a firm position, and can be considered sacred in a Bernsteinian way (Bernstein, 2003).

An alternative media ecological metaphor that is proposed is the ecological niche and habitat, which surrounds students' reading of literature. The school subject of Swedish is an increasingly important ecological niche and habitat for the reading of literature. Outside of the school domain, the students consume other kinds of media content, which makes it a habitat dominated by other species.

If the school subject of Swedish is the only place, or niche, where literature is read, it should be important to preserve and develop the conditions for reading there. Another stance, which is less defensive, can be to open up the teaching of literature and to show its relation to other niches, where different types of expression and media are treated. This could make the teaching less vulnerable in contacts with the outside world.

The teaching of literature could, thus, gain legitimacy if it showed how reading and meaning-making are abilities providing access to the defining texts of culture and history. Moreover, these abilities offer an opportunity for insight into how different media, modalities and expressions work.

Referenser

- Asklund, Helen. (2008). *Från vildmark till grön ängel – receptionsanalyser av läsning i åttonde klass*. Göteborg: Makadam.
- Badiou, Alain. (2005). *Handbook of inaesthetics*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Barthes, Roland. (1975). "An Introduction to the Structural Analysis of Narrative." *New Literary History*, 6(2), 237-272.
- Barthes, Roland. (1977). *Image, music, text*. London: Fontana.
- Bearne, Eve, & Kress, Gunther. (2001). "Editorial." *Reading*, 35(3), 89-93.
- Bateman, John A., & Schmidt, Karl-Heinrich. (2012). *Multimodal film analysis : how films mean*. New York: Routledge.
- Berg, Gustaf. (1923). *Omkring bildningsfilmen – erfarenheter av och omdömen om skolfilmen samt Berättelse över verksamhetsåret 1922-1923 av A.-B. Svensk filmindustris avd. för skolfilm*. Stockholm: Svensk filmindustri.
- Bergman, Lotta. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola.
- Bernstein, Basil. (2003). *Class, codes and control. Vol. 3, Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge.
- Björkvall, Anders. (2019). *Den visuella texten – multimodal analys i praktiken* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bluestone, George. (1957). *Novels into film*: Johns Hopkins University Press.
- Bolter, Jay David, & Grusin, Richard. (1999). *Remediation – understanding new media*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Bordwell, David, Thompson, Kristin, & Smith, Jeff. (2017). *Film art – an introduction*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Bordwell, David. (1985). *Narration in the fiction film*. London: Methuen.
- Borgström, Eric Author, & Ledin, Per Author. (2014). "Bedömarvariation: Balansen mellan teknisk och hermeneutisk rationalitet vid bedömning av skrivprov." *Språk & Stil*, 133.
- Bremholm, Jesper, Liberg, Caroline, Geijerstam, Åsa af, W. Folkeryd, Jenny, Halleson, Yvonne, & Holtz, Britt Maria (2012). "Textrörlighet – ett begrepp i rörelse. I Synnøve Matre & Atle Skaftun (Red.), *Skriv! Les! 1* –

- Artikler fra den første nordiske konferansen om skrijving, lesing og literacy.* Trondheim: Akademika forlag.
- Brink, Lars. (1992). *Gymnasiets litterära kanon – urval och värderingar i läromedel 1910-1945.* Uppsala: Uppsala universitet.
- Brooks, Peter. (1984). *Reading for the plot – Design and intention in narrative.* Oxford : Clarendon P.
- Bruce, Bertram c. (1980). "Plans and Social Actions". I Spiro, R.J. (red.) (1980). *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education.* Hillsdale. N.J.: Erlbaum.
- Bruhn, Jørgen. (2016). *The intermediality of narrative literature – medialities matter.* London: Palgrave Macmillan.
- Bruner, Jerome S. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Bruns, Cristina Vischer. (2011). *Why Literature? The Value of Literary Reading and What It Means for Teaching.* New York: Continuum.
- Cassirer, Peter. (1996). "Stilen är budskapet eller Den medskyldige läsaren – Om Hjalmar Södersbergs "Pälsen". I Olle Josephson (Red.), *Stilstudier: språkvetare skriver litterär stilistik.* Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Chandler, Daniel. (2007). *Semiotics : the basics.* London: Routledge.
- Collins, Allan, Brown, John Seely, & Larkin, Kathy, M. (1980). "Inference in Text Understanding." I Spiro, R.J. (red.) (1980). *Theoretical issues in reading comprehension: perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education* (s. 385-410). Hillsdale. N.J.: Erlbaum.
- Cook, David A. (2016). *A history of narrative film.* New York: W.W. Norton & Company.
- Culler, J.D. (2002). *Structuralist Poetics [Elektronisk resurs].* London: Routledge.
- Degerman, Peter. (2012). *"Litteraturen, det är vad man undervisar om" – det svenska litteraturredaktiska fältet i förvandling: Åbo Akademi förlag.*
- Deuze, Mark. (2012). *Media life [Elektronisk resurs].* Prag: Karolinum Press.
- Elbro, Carsten, & Buch-Iversen, Ida. (2013). "Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension." *Scientific Studies of Reading*, 17(6).
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg. (2009). *Towards Semiocy?: Exploring a New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales in Four Commercial Upper-Secondary 'Danish' Classes. A Design-Based Educational Intervention.* Denmark, Europe: Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.

- Elmfeldt, Johan. (2014). "Det heliga i svenskämnet: en oåterkallerlig reflektion." I P.-O. Erixon (Red.), *Skolämnen i digital förändring – en medieekologisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmfeldt, Johan, & Erixon, P. O. (2005). Genrer och intermedialitet i litteratur- och skrivundervisning – teoretiska utgångspunkter och empiriska iakttagelser. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning* 1(2), 51-78.
- Elmfeldt, Johan, & Persson, Magnus. (2010). Kreativ läsning och mediereflexivitet – ett försök till inringning av en problematik (Malmö). *Att bygga broar - kulturella, språkliga och mediala möten*.
- Engelstad, Arne. (2013). *Fra bok til film. Om adaptasjoner av litterære tekster*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eriksson, Per, Halkawt, Kaly, & Janson, Malena. (2016). "Filmens språk." I M. Janson (Red.), *Introduktion till filmpedagogik – vita duken som svarta tavlan* (2. uppl.). Malmö: Gleerups.
- Eriksson Barajas, Katarina. (2010). The Pimp and the Happy Whore: 'Doing Gender' in Film Talk in a School Setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 581.
- Eriksson Barajas, Katarina, Lindgren, Anne-Li, & Sparrman, Anna. (2005). "Film i klassrummet reser välfärdsfrågor." *Locus*, 3(4), 14-25.
- Eriksson, Katarina. (2003). "Hur används film i skolan?: Nytt forskningsprojekt ska ge svar på frågan." *Svenskläraren*, 47 (2), s. 17-18.
- Fast, Carina. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva : familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fish, Stanley. (1976). "Interpreting the Variorum". Chicago: University of Chicago Press.
- Fish, Stanley. (1981). "Why No One's Afraid of Wolfgang Iser." *Diacritics*, 11 (2), s. 2-13.
- Fischer, Otto, & Götselius, Thomas. (2000). "Ett system med rätt att ljuga". Intervju med Jochen Hörisch. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 2000 (1), s. 76-88.
- Flick, Uwe. (2006). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von, & Steinke, Ines. (2010). *A companion to qualitative research*. London: Sage.
- Frye, Northrop. (2000). *Anatomy of criticism – four essays*. Princeton, Princeton University Press.
- Gibson, James J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, Mass.: Houghton Mifflin.
- Gould, Stephen Jay. (2007). *Punctuated equilibrium*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.

- Graesser, Arthur C., Singer, Murray, & Trabasso, Tom. (1994). "Constructing inferences during narrative text comprehension." *Psychological Review*, 101(3).
- Halkawt, Kaly. (2016). "Forskningsöversikt." I M. Janson (Red.), *Introduktion till filmpedagogik : vita duken som svarta tavlan*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Hall, Stuart (1980). "Encoding/Decoding." I Hall, S. (2005). *Culture, Media, language: Working papers in cultural studies, 1972-79*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Hall, Stuart. (1997). *Representation – cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Halleson, Yvonne. (2011). *Högpresterande gymnasieelevers läskompetenser*. Sweden, Europe: Stockholms universitet, Institutionen för språkdidaktik.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, Christian M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. (3:e uppl.) London: Arnold.
- Hansson, Gunnar. (1959). *Dikten och läsaren : studier över diktupplevelsen*: Bonnier.
- Hattie, John. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hayles, N. Katherine. (2002). *Writing machines*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Hegerfors, Torsten. (1970). "Hjalmar Söderbergs "Pälsen"". I P.-A. Henricsson & V. Edström (Red.), *Novellanalyser*. Stockholm: Prisma.
- Holmberg, Claes-Göran, & Ohlsson, Anders. (1999). *Epikanalys – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, Olle. (1988). *Videovåld och undervisning*. Stockholm: Symposion.
- Hutcheon, Linda. (2006). *A theory of adaptation*: Routledge.
- Höglund, Lars. (2012). "Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier." I U. Carlsson & J. Johannisson (Red.), *Läsarnas marknad, marknadens läsare - en forskningsantologi*. Statens offentliga utredningar: 2012:10: Fritze.
- Hörisch, Jochen. (1999). *Ende der Vorstellung – die Poesie der Medien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Iser, Wolfgang. (1978). *The act of reading – a theory of aesthetic response*. London: Routledge.
- Iser, Wolfgang. (1981). "Talk like Whales: A Reply to Stanley Fish." *Diacritics*, 11 (3), s. 82-87.
- Janson, Malena, & Agnér, Gabriella. (2017). *Filmpedagogik - så funkade det : 11 enkla klassrumsövningar*. Stockholm: Svenska filminstitutet.

- Jansson, Bo G. (2016). *Millennieskiftets svenska roman och novell*. Möklinta: Gidlunds förlag.
- Jansson, Ulf, & Levander, Martin (red.) (1991). *Litteraturen: antologi*. 2. (1. uppl.) Solna: Almqvist & Wiksell.
- Jeppsson, Tomas, Lindqvist, Anders, Lindqvist, Karl, & Sjöstedt, Bengt. (2012). *Människans texter Antologin*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Maritha. (2015). *Läsa, förstå, analysera – En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Linköping: Linköpings universitet.
- Jönsson, Karin. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter – En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö högskola.
- Kendeou, Panayiota. (2015). "A general inference skill." I E. J. O'Brien, A. E. Cook & R. F. Lorch, Jr. (Red.), *Inferences during reading*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kidd, David, & Castano, Emanuele. (2017). "Different Stories: How Levels of Familiarity With Literary and Genre Fiction Relate to Mentalizing", *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11 (4), s. 474-486.
- Kittler, Friedrich. (2003). *Maskinskrifter – essäer om medier och litteratur*. Gråbo: Anthopos.
- Kintsch, Walter. (1994). "Text Comprehension, Memory, and Learning". *American Psychologist*, 49(4), 294-303.
- Kress, Gunther R., & Van Leeuwen, Theo. (2001). *Multimodal discourse – the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Kress, Gunther R. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. (2 uppl.) London: Routledge.
- Kress, Gunther R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Langer, Judith A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar – litteraturundervisning och litterär förståelse*. (2:a uppl.) Göteborg: Daidalos.
- Leitch, Thomas. (2012). "Adaptation and Intertextuality, or, What Isn't an Adaptation, and What does it Matter?". I Cartmell, D. (red.). *A companion to literature, film, and adaptation* [Elektronisk resurs] (s. 87-104). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Lilja Waltå, Katrin. (2016). "Äger du en skruvmejsel?" – litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Linde, Göran. (2012). *Det ska ni veta! : en introduktion till läroplansteori!* (3 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

- Lindgren, Anne-Li, Sparrman, Anna, & Eriksson Barajas, Katarina. (2012). "From Instruction to Reflection: Film in Education in Sweden" I Cheung, Chi-Kim [red.] *Research in Media Education*, New York: Nova Science Publishers, Inc., s. 151-173.
- Lindstrand, Fredrik. (2006). *Att göra skillnad – representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Lindström, Gunnar, & Pennlert, Lars-Åke. (2019). *Undervisning i teori och praktik : en introduktion i didaktik* (7:e reviderade upplagan uppl.): Fundo Förlag.
- Ludvigsson, David. (2003). *The historian-filmmaker's dilemma : historical documentaries in Sweden in the era of Häger and Villius*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena, & Palo, Annbritt. (2011). "Den mätbara litteraturläsaren: En tendens i Lgr11 och en konsekvens för svenskläraryrket." *Utbildning och Demokrati*, 20(2), 7-26.
- Lundström, Stefan, & Svensson, Anette. (2017). "Ungdomars fiktionsvanor." *Forskning om undervisning och lärande*, 5 (2), s. 30-51.
- Martinsson, Bengt-Göran. (1989). *Tradition och betydelse – om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. Linköping: Linköpings universitet.
- Martinsson, Bengt-Göran. (2015). "Läspanikens anatomi - barns och ungas läsning och mediebruk i ett historiskt perspektiv." I M. Tengberg & C. Olin-Scheller (Red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (ss. 197-208). Lund: Gleerups Utbildning.
- Martinsson, Bengt-Göran. (2018). *Litteratur i skola och samhälle*: Lund : Studentlitteratur.
- Mayne, Judith. (1993). *Cinema and spectatorship*. London: Routledge.
- Mayring, Philipp. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Gesis.
- Magnusson, Petra. (2014). *Meningsskapandets möjligheter – multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Malmö: Malmö Högskola.
- McFarlane, Brian. (2007). "It Wasn't Like That in the Book..." I J. M. Welsh & P. Lev (Red.), *The literature/film reader : issues of adaptation*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- McLuhan, Marshall. (1964). *Media*. [Ny utg.], 2001 Skarpnäck: Pocky/Tranan.
- Mehrstaam, Christian. (2009). *Textteori för läsforskare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Metz, C. (1991[1974]). *Film language: a semiotics of the cinema*. Chicago: Univ. of Chicago Press.

- Monaco, James. (2000). *How to read a film : the world of movies, media, and multimedia : language, history, theory*. New York: Oxford Univ. Press.
- Nikolajeva, Maria. (2017). *Barnbokens byggklossar*. (3 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Nordberg, Olle. (2017). *Avkoppling och analys – empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Oakhill, Jane, Cain, Kate, Elbro, Carsten, & Thurban, Christian. (2018). *Läsförståelse: insikt och undervisning*. Stockholm: Liber.
- Olin-Scheller, Christina. (2006). *Mellan Dante och Big Brother – en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Olin-Scheller, Christina, & Tengberg, Michael. (2016). *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups.
- Ong, Walter J. (1982). *Orality and literacy – the technologizing of the word*. London: Routledge.
- Palincsar, Annemarie Sullivan, & Brown, Ann L. (1984). "Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities." *Cognition and Instruction*, 1(2).
- Penne, Sylvi. (2010). *Litteratur og film i klasserommet : didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Persson, Magnus. (2007). *Varför läsa litteratur? – om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus. (2008). "Boken om böcker i medieåldern." *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 38(3-4).
- Persson, Magnus. (2012). *Den goda boken : samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Phillips, Patrick. (2012). "Spectator, audience and response." I J. Nelmes (Red.), *Introduction to film studies* (5:e uppl.)(s. 113-141). New York: Routledge.
- Plantinga, Carl R. (2009). *Moving viewers. American film and the spectator's experience*. Berkeley : University of California Press.
- Postman, Neil. (1970). The Reformed English Curriculum. I A. C. Eurich (Red.), *High school 1980; the shape of the future in American secondary education*. New York: Pitman Pub. Corp.
- Purves, Alan Carroll, & Rippere, Victoria. (1968). "Elements of writing about a literary work – a study of response to literature." Champaign, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Rejman, Katarina. (2013). *Litteratur och livskunskap : modersmålslärares berättelse om undervisningen i årskurs 7-9*: Åbo Akademis förlag.

- Richards, I. A. (1929). *Practical criticism : a study of literary judgment*. London.
- Ritchie, Jane, & Lewis, Jane. (2003). *Qualitative research practice : a guide for social science students and researchers*. London: SAGE.
- Rosenblatt, Louise. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Ryan, Marie-Laure. (2006). "From Parallel Universes to Possible Worlds: Ontological Pluralism in Physics, Narratology, and Narrative"
<https://doi.org/10.1215/03335372-2006-006>
- Saussure, Ferdinand de. (1970). *Kurs i allmän lingvistik*. Staffanstorp: Cavefors.
- Scholes, Robert E. (1998). *The rise and fall of English : reconstructing English as a discipline*. New Haven, Conn. ;: Yale Univ. Press.
- Selden, Raman, Widdowson, Peter, & Brooker, Peter. (2005). *A reader's guide to contemporary literary theory*. Harlow: Pearson Longman.
- Silverman, David. (2013). *Doing qualitative research – a practical handbook*. London: Sage.
- Sjöstedt, Bengt, & Jeppsson, Tomas. (2011). *Människans texter*. Lund: Studentlitteratur.
- Skillermark, Stina-Karin. (2020). *Nya perspektiv på litteraturhistoria : utbildningsprogram om antiken, romantiken och Strindberg 1960–2012*. Linköping: Linköpings universitet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. (2011). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Redovisning av uppdrag om uppföljning av gymnasieskolan 2017. Diarienummer: 2016:01706*.
www.skolverket.se/publikationer?id=3766 [2021-01-15]
- Staiger, Janet. (1992). *Interpreting films – studies in the historical reception of American cinema*. Princeton, N. J.: Princeton Univ. Press.
- Stam, Robert, Burgoyne, Robert, & Flitterman-Lewis, Sandy. (1992). *New vocabularies in film semiotics – structuralism, post-structuralism and beyond*. London: Routledge.
- Stam, Robert. (2005). *Literature through film : realism, magic, and the art of adaptation*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Statens medieråd (2019). *Ungar & medier 2019*. Stockholm: Statens medieråd.
- Strate, Lance. (2004). "A Media Ecology Review." *Communication Research Trends*, 23 (2), s. 2-37.
- Söderberg, Hjalmar. (1917). *Historietter*. Stockholm: Bonnier

- Söderling, Maria. (2011). *Att sätta erfarenheter i rörelse. En undersökning av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning*. Malmö: Malmö högskola.
- Tengberg, Michael. (2011). *Samtalets möjligheter – om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Thalia – tidning för scenisk konst och litteratur. (1910). Stockholm: Thalia.
- Thavenius, Jan. (1992). *Det postlitterära samhället : tankar om litteraturens och läsningens framtid*. Malmö: Lärarhögskolan.
- Thompson, Kristin. (1988). *Breaking the glass armor – neoformalist film analysis*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Thomson, Jack. (1987). *Understanding teenagers' reading : reading processes and the teaching of literature*. New York: Nichols Pub. Co.
- Thornberg, Robert. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*(3), 243. doi: 10.1080/00313831.2011.581686
- Thorson, Staffan. (2009). "Att följa den röda tråden..." - Om studenters interaktion med prosafiktio." I S. Thorsson, C. Ekholm (Red.), *Främlingskap och främmandegöring – förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen* (s. 149-260). Göteborg: Daidalos.
- Tompkins, J.P. (red.) (1980). *Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press.
- Torell, Örjan (red.) (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? – om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland: rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture*. Härnösand: Mitthögskolan.
- Torell, Örjan (2013). "Carl Larsson läser Anna Maria Lenngren utan literary transfer. Om litterär kompetens och personlig läsning." *Tidskrift För Litteraturvetenskap*, 43(3-4).
- Trumberg, Anders. (2011). *Den delade skolan – segregationsprocesser i det svenska skolsystemet*. Örebro: Örebro universitet.
- van Leeuwen, Theo. (2005). *Introducing social semiotics*: London : Routledge, 2005.
- Vetenskapsrådet. (2000). "Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning." Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Schantz, Miriam. (2018). *The Doc, the Mock and the What? : Events of Realing, Mockumentalities and the Becoming-Political of the Viewing Subject*: Örebro University.

- Warshow, Robert. (2001). *The immediate experience – movies, comics, theatre & other aspects of popular culture*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wik, Annika. (2018). *Rörlig bild- och filmkunnighet*. Stockholm: Svenska filminstitutet.
- Wildfeuer, Janina. (2014). *Film discourse interpretation : towards a new paradigm for multimodal film analysis*. New York ;; Routledge, Taylor and Francis Group.
- Wilhelm, Jeffrey D. (2016). *You gotta BE the book - teaching engaged and reflective reading with adolescents*: Teachers College Press.
- Zeller-Jacques, Martin. (2012). Comic-Book Narratives in Film Franchises. I D. Cartmell (Red.), *A companion to literature, film, and adaptation*: John Wiley & Sons.
- Zhao, Yong, & Frank, Kenneth A. (2003). Factors Affecting Technology Uses in Schools: An Ecological Perspective. *American Educational Research Journal*, Vol. 40, 807-840.
- Årheim, Annette. (2005). *Medier och identitet: i gymnasisters mångkulturella vardag*. Växjö: Växjö universitet.
- Årheim, Annette. (2011). Litteratur som spegel eller fönster? I B.-G. Martinsson & S. Parmenius-Swärd (Red.), *Ämnesdidaktik - dåtid, nutid och framtid* (ss. 155). Linköping: Linköpings universitet.
- Öhman, Anders. (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

Bilagor

Bilaga 1: Information till deltagande elever

Information om forskningsstudie

Mitt namn är Simon Wessbo och jag är doktorand vid Linköpings universitet. Min forskning handlar om hur unga människor läser skönlitteratur och ser på film. Därför vill jag göra en studie på er skola.

Studien kommer att gå till så att ni under en lektion får läsa eller se på en film och därefter skriva något om den. Den text ni skriver skickas in till mig vid slutet av lektionen.

Deltagandet är frivilligt, anonymt och påverkar inte ert betyg. Syftet är att ta fram ny vetenskaplig kunskap om ungas läsning, som i sin tur kan utveckla undervisningen. Om ni inte vill delta i studien behöver ni inte skicka in era svar.

Om ni har några frågor om studien får ni gärna mejla mig på simon.wessbo@liu.se

Bilaga 2: Förteckning över tabeller och figurer

Tabell 3.1: Antal insamlade texter i studien. s. 38

Tabell 3.2: Beskrivning av positioner i elevtexterna, s. 46

Tabell 4.1: Antal elevtexter där positionen förekommer, redovisat per förutsättning, s. 60

Figur 4.1: Andel av elevtexterna där positionen förekommer (inom respektive förutsättning), s.60

Tabell 4.2: Lista över använda filmiska och multimodala termer i filmgruppen, s. 86

Figur 4.2: Rörelser i elevtexter från förutsättningar där både novellen och filmen används, s. 89

Figur 5.1: Gemensamma kärnfunktioner i novellen och filmen, s. 118

Tabell 5.1: Deltagarantal, antal kärnfunktioner och medelvärde för respektive grupp. s. 121

Tabell 5.2: Antal elevtexter där kärnfunktionen förekommer, redovisat per förutsättning, s. 121

Figur 5.2 : Andel av elevtexterna där kärnfunktionen förekommer (inom respektive förutsättning), s. 122

Tabell 5.3: Modalitet i behandlingen av kärnfunktionen förväxlingen i novellgruppen och filmgruppen, antal kodade segment och procentuell fördelning inom respektive förutsättning, s. 138

Tabell 7.1: Jämförelse mellan förutsättning 1 (novell) och förutsättning 2 (film), s. 176

Bilaga 3: Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen"

Det var en kall vinter det året. Människorna krympte ihop i kölden och blevo mindre, utom de som hade pälsverk.

Häradshövding Richardt hade en stor päls. Det hörde för övrigt nästan till hans ämbetsåligganden, ty han var verkställande direktör i ett alldeles nytt bolag. Hans gamle vän doktor Henck hade däremot icke någon päls: i stället hade han en vacker hustru och tre barn. Doktor Henck var mager och blek. Somliga människor bliva feta av att gifta sig, andra bli magra. Doktor Henck hade blivit mager; och så blev det julafton.

- Jag har haft ett dåligt år i år, sade doktor Henck till sig själv, när han vid tretiden på julaftonen, just i middagsskymningen var på väg upp till sin gamle vän John Richardt för att låna pengar. Jag har haft ett mycket dåligt år. Min hälsa är vacklande, för att icke säga förstörd. Mina patienter däremot ha kryat upp sig nästan hela sällskapet; jag ser så sällan till dem nu för tiden. Jag kommer förmodligen snart att dö. Det tror min hustru också, det har jag sett på henne. Det vore i så fall önskvärt, att det inträffade före utgången av januari månad, då den förbannade livförsäkringspremien skall betalas.

Då han hade hunnit till denna punkt i sin tankegång, befann han sig i hörnet av Regeringsgatan och Hamngatan. Då han skulle passera gatukorset för att sedan fortsätta nedåt Regeringsgatan, halkade han på ett glatt slädspår och föll omkull, och i detsamma kom en drosksläde körande i full fart. Kusken svor och hästen vek instinktmässigt åt sidan, men doktor Henck fick likväl en knuff i axeln av den ena meden, och dessutom fattade en skruv eller spik eller något liknande tag i hans överrock och rev en stor lucka i den. Folket samlade sig omkring honom. En poliskonstapel hjälpte honom på benen, en ung flicka borstade av honom snön, en gammal fru gestikulerade kring hans trasiga rock på ett sätt som antydde att hon skulle ha velat laga den på stället om hon kunnat, en prins av det kungliga huset som händelsevis gick förbi, tog upp hans mössa och satte den på huvudet på honom, och så var allting bra igen, utom rocken.

- Fy fan så du ser ut, Gustav, sade häradshövding Richardt, då Henck kom upp till honom på hans kontor.

- Ja, jag har blivit överkörd, sade Henck.

- Det är just likt dig, sade Richardt och skrattade godmodigt. Men inte kan du gå hem på det där sättet. Du kan gärna låna min päls, så skickar jag en pojke hem till mig efter min överrock.

- Tack, sade doktor Henck.

Och efter att ha lånat de hundra kronor han behövde, tillade han:

- Välkommen till middagen alltså.

Richardt var ungkarl och brukade tillbringa julaftonen hos Hencks.

*

På hemvägen var Henck i ett bättre lynne än han varit på länge.

- Det är för pälsens skull, sade han till sig själv. Om jag hade varit klok, skulle jag för längesen skaffat mig en päls på kredit. Den skulle ha stärkt mitt självförtroende och höjt mig i människornas aktning. Man kan inte betala så små honorar åt en doktor i päls som åt en doktor i en vanlig överrock med uppslitna knäpphål. Det är tråkigt, att jag inte har kommit att tänka på det förut. Nu är det för sent.

Han gick ett slag genom Kungsträdgården. Det var redan mörkt, det hade börjat snöa på nytt, och de bekanta han mötte kände icke igenom honom.

- Vem vet för övrigt, om det är för sent? fortsatte Henck för sig själv. Jag är inte gammal ännu, och jag kan ha misstagit mig i fråga om min hälsa. Jag är fattig som en liten räv i skogen; men det var också John Richardt för inte längesedan. Min hustru har varit kall och ovänlig mot mig på senare tider. Hon skulle säkert börja älska mig på nytt, om jag kunde förtjäna mera pengar och om jag vore klädd i päls. Det har förefallit mig, som om hon tyckte mera om John, sedan han skaffade sig päls, än hon gjorde förut. Hon var visst en smula förtjust i honom som ung flicka också; men han friade aldrig till henne, han sade tvärtom till henne och till alla människor, satt han aldrig skulle våga gifta sig på mindre än tio tusen om året. Men jag vågade, och Ellen var en fattig flicka och ville gärna bli gift. Jag tror inte att hon var kär i mig på det sättet, att jag skulle ha kunnat förföra henne om jag hade velat. Men det ville jag ju inte heller; hur skulle jag ha kunnat drömma om en sådan kärlek? Det har jag inte gjort sedan jag var sexton år och för första gången såg Faust på operan, med Arnoldson. Men jag är likväl säker på att hon tyckte om mig den första tiden vi voro gifta; man misstar sig inte på sådant. Varför skulle hon inte kunna göra

det än en gång? Under den första tiden efter vårt giftermål sade hon alltid elakheter åt John, så ofta som de träffade varandra. Men så bildade han bolag och bjöd oss på teatern ibland och skaffade sig en päls. Och så tröttnade min hustru naturligtvis med tiden på att säga elakheter åt honom.

*

Henck hade ännu några ärenden att uträtta före middagen. Klockan var redan halv sex, då han kom hem fullastad med paket. Han kände sig mycket öm i vänstra skuldran; eljest var det ingenting som erinrade honom om hans missöde på förmiddagen, utom pälsen.

- Det skall bli roligt att se vilken min min hustru kommer att göra, när hon får se mig klädd i päls, sade doktor Henck till sig själv.

Tamburen var alldeles mörk; lampan var aldrig tänd annat än under mottagningstiden.

Nu hör jag henne i salongen tänkte doktor Henck. Hon går så lätt som en liten fågel. Det är eget, att jag ännu blir varm om hjärtat var gång jag hör hennes steg i ett angränsande rum.

Doktor Henck fick rätt i sin förmodan, att hans hustru skulle ge honom ett älskvärdare mottagande, då han var klädd i päls, än hon eljest brukade göra. Hon smög sig tätt intill honom i tamburens mörkaste vrå, lindade armarna om hans hals och kysste honom varmt och innerligt. Därefter borrade hon huvudet i hans pälskrage och viskade:

- Gustav är inte hemma ännu.

- Jo, svarade doktor Henck med en något svävande röst, medan han med båda händerna smekte hennes hår, jo, han är hemma.

*

I doktor Hencks arbetsrum flammade en stor brasa. På bordet stod whisky och vatten.

Häradshövding Richardt låg utsträckt i en stor skinnklädd länstol och rökte en cigarr. Doktor Henck satt hopsjunken i ett soffhörn. Dörren stod öppen till salen, där fru Henck och barnen höllo på att tända julgranen.

Middagen hade varit mycket tyst. Endast barnen hade kvittrat och pratat i munnen på varandra och varit glada.

- Du säger ingenting, gamle gosse, sade Richardt. Sitter du kanske och grubblar över din trasiga överrock?

- Nej, svarade Henck. Snarare över pälsen.

Det var tyst några minuter innan han fortsatte:

- Jag tänker också på någonting annat. Jag sitter och tänker på att detta är den sista jul vi fira tillsammans. Jag är läkare och vet att jag icke har många dagar kvar. Jag vet det nu med fullkomlig visshet. Jag vill därför tacka dig för all vänlighet du på sista tiden visat mig och min hustru.

- Å, du misstar dig, mumlade Richardt och såg bort.

- Nej, svarade Henck, jag misstar mig icke. Och jag vill också tacka dig för att du lånade mig din päls. Den har förskaffat mig de sista sekunder av lycka jag har känt i livet.

ur *Historietter* (1898)

Bilaga 4: Transkription av filmen *Pälsen* (2008)

På de följande sidorna ges en transkription av filmen *pälsen*. Denna görs i tabellform i en modifierad variant som brukar användas i dylika analyser och transkriptioner för att särskilja olika modaliteter och affordanser i ett multimodalt medium (Wildfeuer, 2014, s. 24). Nedanstående transkription täcker självklart inte alla affordanser och aspekter som kan lyftas fram i en transkription av en film. Exempelvis görs ingen analys av filmens olika klipp, kameravinklar eller ljussättning. Syftet är att ge en tillräckligt noggrann redogörelse av filmens innehåll som tar hänsyn till innehållet i olika modaliteter och visa hur dessa samverkar. Transkriptionen genomförs med hjälp av följande kolumner:

#	Tid	Scen	Beskrivning	Ljudspår	Muntligt tal	Musik
---	-----	------	-------------	----------	--------------	-------

Under den första kolumnen numreras scenerna som analyseras. Den andra kolumnen redovisar scenens speltid, det vill säga hur många minuter och sekunder som förflutit sedan filmen börjat. Den tredje kolumnen visar en representativ bild från scenen. I tredje kolumnen görs en skriftlig beskrivning och sammanfattning av vad som händer i scenen. Den fjärde kolumnen kallas ljudspår vilket inbegriper ljudeffekter såsom bakgrundsljud som skapar atmosfär. Den femte kolumnen transkriberar muntligt tal i filmen. I denna transkription görs en distinktion mellan berättarröst som markeras med kursiv stil, och repliker som förekommer i filmen. Transkriptionen av talet är förenklad för att underlätta läsbarhet. Den sjätte kolumnen redovisar vilken musik som förekommer i filmen. Denna musik kan vara intradiegetisk genom att vara en del av berättelsen såsom när människor hörs spela julsånger, eller extradiegetisk som ett verktyg för att skapa dramatik och förstärka stämningar i filmen.

#	Tid	Scen	Beskrivning	Ljudspår	Muntligt tal	Musik
1	0- 0:18		Titel: "Pålsen" Därefter: "Julafest, Stockholm 1897."	Vinden viner, kyrklockan slår.	-	-
2	0:19- 0:30		Bild på miljö som liknar Gamla stan i Stockholm.	Vinande vind.	Berättare: "Jag har haft ett dåligt år i år. Jag har haft ett mycket dåligt år."	-
3	0:30- 1:09		Bilder på Dr Henck vid sitt skrivbord. Räkner mynt.	Barn som jollar.	Berättare: "Min hälsa är vacklande, för att icke säga försörd. Jag kommer förmodligen snart att dö. Det tror min hustru också. Det har jag sett på henne."	Speldosa: Stilla natt, heliga natt (Gruber). Arr. Jon Rekdal.

#	Tid	Scen	Beskrivning	Ljudspår	Muntligt tal	Musik
4	1:09- 2:00		Bilder på John Richardt som kommer in på sitt kontor. Skakar av sin päls och hänger upp sin pälsmössa. Värmer sig vid kaminen.		Berättare: <i>"Min gamle vän Richardt däremot är långt ifrån ensam, men är förmögen nog att gå klädd i päls."</i>	-
5	2:01- 2:39		Dr Henck halkar i snön och stirrar upp mellan taken.	Vinden yr. Ljudeffekt vid fallet och därefter tystnar vinandet, medan musiken börjar.	-	Ambient musik, Stilla natt, heliga natt (Köhler), Arr. Jon Rekdal.

#	Tid	Scen	Beskrivning	Ljudspår	Muntligt tal	Musik
6	2:40 - 5:34		<p>Dr Henck kommer in, tar av sig mössan, framför sitt ärende.</p> <p>John Richardt går från sitt skrivbord, ställer sig framför Dr Henck, ger honom 100 kronor och lånar ut sin päls.</p> <p>Dr Henck går ut igen.</p>	<p>Hovklapper från gatan. En brasa knastrar.</p>	<p>– Fy fan vad du ser ut Gustav! – Jag halkade på vägen hit. – Jaha, det är just likt dig. – Richardt, kan du tänka dig att låna mig 100 kronor till efter nyår...ja i julkapp åt min kära hustru och julmat som du själv kommer att få njuta ikväll. – Ah, det är klart jag vill hjälpa en gammal vän i nöd. [Skratt] – Tack! Du är allt en riktigt god vän John Richardt. – Jaha... – Inte ska du gå hem på det där sättet, va? Låna gärna min päls. – Tack men näe... det... Hur ska du då klara dig? – Oroa dig inte för mig. Jag skickar så gärna hem en pojke efter min överrock. – Ja, välkommen ikväll!</p>	-

#	Tid	Scen	Beskrivning	Ljudspår	Muntligt tal	Musik
7	5:34-6:27		Dr Henck går på gatan hem med inhandlade paket. Han tappar ett av dem och en polis-konstapel plockar upp det åt honom och önskar god jul.	Bakgrundsljud av kyrkklockor hästhovar, ugglesång. Barn som leker. Människor som skrattar.	<p>Berättare: "Om jag hade varit klok hade jag för längesen skaffat mig en päls på kredit. Den skulle ha stärkt mitt själuförtroende och höjt mig i människornas aktning."</p> <p>– Varsågod! – Tack! – God jul! – God jul!</p> <p>Berättare: "Jag är fattig som en liten räv i skogen, men det var också min vän John Richardt för icke så länge sedan. Min hustru har varit kall och ovänlig mot mig på senare tider. Hon skulle säkert börja älska mig på nytt om jag kunde förtjäna mera pengar."</p>	"Nu tändas tusen juleljus" (Köhler) från ett ostämt piano. Arr. Jon Rekdal.

#	Tid	Scen	Beskrivning	Ljudspår	Muntligt tal	Musik
8	6:28-9:05		Dr Henck kommer in i tamburen. Ellen omfamnar honom och de sjunker ned på golvet. Under förspelet avslöjas att Ellen förväxlat Dr Henck med John Richardt. Det knacker på dörren. Dr Henck reser sig och går sin väg.	Det bultar på dörren. Barnet gråter. Det knacker igen.	Berättare: "Det ska bli roligt att se vilken min min hustru kommer att göra när hon får se mig klädd i päls! Nu hör jag henne komma. Hon går så lätt som en liten fågel. Det är eget att jag ännu blir varmt om hjärtat var gång jag hör hennes steg i ett angränsande rum." – Mmm...Richardt vi måste skynda oss, Gustav kommer snart. – Herregud min man kommer! – Nej...han är redan hemma.	Stillsam och vemodig musik med piano, stråkar och träbläs. (Jon Rekdal)
9	9:06-12:19		Dr Henck ligger på en divan. Han tackar Richardt och avlider.	Klockan slår sex. Klocka tickar.	– Du säger ingenting, gamle gosse. Ligger du kanske och grubblar över din trasiga överrock? – Nae, snarare över pälsen. Tänker också på någonting annat. Jag ligger och tänker på att detta är den sista jul vi firar tillsammans. Jag är läkare, jag vet att jag inte har lång tid kvar. Det vet jag nu med fullkomlig visshet. Jag vill därför tacka dig för den vänlighet du på sista tiden visat mig och min hustru. – Du misstar dig. – Jag misstar mig icke. Jag vill också tacka dig för att du lånade mig din päls. Pälsen har förskaffat mig de sista sekunder av lycka jag känt i livet.	Vemodig musik inleder scenen. (Jon Rekdal)

#	Tid	Scen	Beskrivning	Ljudspår	Muntligt tal	Musik
10	12:20 -13:14		John Richardt går ut i köket och möter Ellens blick. Ellen sätter sig vid bordet. Barnet sitter framför granen.	Joller och skratt från barnet.	-	-
11	13:14- 13:42		Dr Hencks döda kropp filmas från olika vinklar.	Barnets ljud från bakgrunden. Klockan tickar.	-	Ave Maria. (Gounod/ Bach, arr. Jon Rekdal)
12	13:43- 15:04		Pälsen som hänger i tamburen filmas medan musiken spelas. Eftertexter visas.	-	-	Ave Maria. (Gounod/ Bach, arr. Jon Rekdal)

LINKÖPING STUDIES IN PEDAGOGIC PRACTICES

1. MARKSTRÖM, ANNE-MARIE. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. 2005. ISBN 91-85297-70-4.
2. WEDIN ANN-SOFI. Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-85715-63-3.
3. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skol-kulturer. 2007. ISBN 978-91-85715-62-6.
4. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
5. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920–1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.
6. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN 978-91-85895-28-1.
7. OLSON, MARIA. Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om med-borgarskapet i svensk utbildningspolitik under 1990-talet. 2008. ISBN 978-91-7393-890-7.
8. AYTON, KATARINA. An ordinary school child: Agency and authority in children's schooling. 2008. ISBN 978-91-7393-834-1.
9. BOLANDER, EVA. Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och undervisning i TV. 2009. ISBN 978-91-7393-685-9.
10. JOHNSON HARRIE, ANNA. Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991. 2009. ISBN 978-91-7393-616-3.
11. HÖGBERG, RONNY. Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen. 2009. ISBN 978-91-7393-543-2.

12. HEGENDER, HENRIK. Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning. 2010. ISBN 978-91-7393-526-5.
13. SEVERINSSON, SUSANNE. Unga i normalitetens gränsland: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende. 2010. ISBN 978-91-7393-402-2.
14. WIDÈN, PÄR. Bedömningsmakten. Berättelser om stat, lärare och elev, 1960–1995. 2010. ISBN 978-91-7393-372-8.
15. SANDLUND, MONICA. Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang. 2010. ISBN 978-91-7393-371-1.
16. LILJA, PATRIK. Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom. 2012. ISBN 978-91-7346-735-3.
17. FREDRIKSSON, KRISTINA. (Licentiatavhandling). Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan. 2013. ISBN 978-91-7519-613-8.
18. BENGTSSON, JENNY. Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år. 2013. ISBN 978-91-7519-560-5.
19. SÖDERMAN LAGO, LINA. "Mellanklass kan man kalla det": Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. 2014. ISBN 978-91-7519-349-6.
20. STENLIDEN, LINNÉA. Visual Storytelling Interacting in School. 2014. ISBN: 978-91-7519-338-0.
21. ELFSTRÖM PETERSSON, KATARINA. (Licentiatavhandling). Playing a part in preschool documentation – A study of how participation is enacted preschool documentation practices and how it is affected by material agents. 2014. ISBN: 978-91-7519-339-7.

22. DALGREN, SARA. (Licentiatavhandling). Förskolans pedagogiska praktik som interaktion. Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter. 2014. ISBN: 978-91-7519-262-8.
23. HJORT, SIMON. (Licentiatavhandling). Kritiskt tänkande i klassrummet. En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskaps- och filosofiundervisning. 2014. ISBN: 978-91-7519-166-9.
24. BOO, SOFIA. (Licentiatavhandling). Lärares arbete med individanpassning. Strategier och dilemman i Klassrummet. 2014. ISBN: 978-91-7519-157-7.
25. JOHANSSON, MARITHA. Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text. 2015. ISBN: 978-91-7685-964-3.
26. NORBURG, ULRICA. Fängelse, skola uppfostringsanstalt eller skyddshem? Åkerbrukskolonien Hall för pojkar år 1876–1940. 2015. ISBN: 978-91-7685980-3.
27. ALBINSSON, ANDERS. ”De var svinhögt typ 250 kilo”. Förskolebarns mätande av längd, volym och tid i legoleken. 2016. ISBN: 978-91-7685-828-8.
28. WINZELL, HELEN. (Licentiatavhandling). Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning: Blivande och tidigt verksamma gymnasielärare i svenska talar om skrivundervisning. 2016. ISBN: 978-91-7685-788-5.
29. BODÉN, LINNEA. Present absences. Exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism. 2016. ISBN: 978-91-7685-722-9.
30. DALGREN, SARA. Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag. 2017. ISBN: 978-91-7685-593-5.
31. ELFSTRÖM PETTERSSON, KATARINA. Productions and Products of Preschool. Documentation. Entanglements of children, things, and templates. 2017. ISBN: 978-91-7685-553-9.

32. HARLING, MARTIN. Välja vara. En studie om gymnasieval, mässor och kampen om framtiden. 2017. ISBN: 978-91-7685-549-2.
33. MARTÍN-BYLUND, ANNA. Towards a minor bilingualism: Exploring variations of language and literacy with early childhood education. 2017. ISBN: 978-91-7685-478-5.
34. WALLNER, LARS. Framing Education: Doing Comics Literacy in the Classroom. 2017. ISBN: 978-91-7685-419-8.
35. WINZELL, HELEN. Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket. 2018. ISBN: 978-91-7685-179-1.
36. STOEWER, KIRSTEN. English Hemspråk. Language in Interaction in English Mother Tongue Instruction in Sweden. 2018. ISBN: 978-91-7685-182-1.
37. ROSTEDT, JOSEFIN. (Licentiatavhandling). Förskollärare planerar barns möten med matematik: Ett reflektivt skoldidaktiskt perspektiv. 2019. ISBN: 978-91-7685-035-0.
38. SKILLERMARK, STINA-KARIN. Nya perspektiv på litteraturhistoria: Utbildningsprogram om antiken, romantiken och Strindberg 1960–2012. 2020. ISBN: 978-91-7929-831-9.
39. WIDHOLM, TOMAS. Läromedel i praktiken: Läromedelsbruk i religionskunskap på gymnasieskolan. 2020. ISBN: 978-91-7929-781-7.
40. HUQ, RISWAN-UL Monolingual Policy, Bilingual Interaction: English-taught Education in Bangladesh. 2020. ISBN: 978-91-7929-721-3.
41. WESSBO, SIMON. Fiktion genom två medier: En studie om gymnasieelevers meningsskapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell ”Pälsen” och dess adaption till film. 2021. ISBN: 978-91-7929-695-7.

UTBILDNINGSVETENSKAP

Linköping Studies in Pedagogic practices, Dissertation No. 41, 2021
Department of Culture and Society

Linköping University
SE-581 83 Linköping, Sweden

www.liu.se

Skönlitteratur utgör en stor del av gymnasieskolans svenskämne. I svenskämnets litteraturundervisning läser eleverna skönlitteratur och de lär sig om skönlitteraturen och dess historia. Därutöver behandlar litteraturundervisningen flera andra sätt att berätta, exempelvis har filmen sedan 1960-talet varit ett medium som funnits med i svenskämnets innehåll. I ett medielandskap som kännetecknas av digitalisering, varierad mediekonsumtion och snabba förändringar, ändras ständigt förutsättningarna för skolans undervisning. Detta gör det angeläget att studera vilka konsekvenser de förändrade villkoren får för svenskundervisningen. I denna avhandling studeras gymnasieelevers meningsskapande om skönlitteratur och film utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och dess filmadaption. Genom de resultat som presenteras bidrar avhandlingen till kunskap om hur gymnasieelevers meningsskapande kan ta sig uttryck när flera medier används i undervisningen.

Simon Wessbo är verksam vid forskningsmiljön Pedagogiskt arbete med ämnesdidaktisk inriktning vid IKOS - avdelningen för kommunikation, litteratur och svenska (KLS).