

Skilda världar – eller möjligheter till fördjupad litteraturförståelse?

**En studie av gymnasieelevers reception av fiktivt
berättande i novell och kortfilm**

Titel: Skilda världar – eller möjligheter till fördjupad litteraturförståelse: En studie av gymnasieungdomars reception av fiktivt berättande i novell och kortfilm

Juni 2019

En projektrapport publicerad för Uppsala kommun

Artikelnummer:

Författare: Jobs Lisa Ekblad, Marina Roslund

E-post: persled@katedral.se, persmrd@katedral.se

Uppsala kommun

Sammanfattning

I detta arbete studeras gymnasieelevers reception av kortfilm och novell. Syftet med studien är att utröna vilket förhållningssätt eleverna har till fiktionen och vilka litterära skikt de lyfter fram i sina resonemang rörande fiktionen. Därtill syftar det till att studera hur resultaten i förlängningen kan användas för att utveckla litteraturdidaktiken. Fyra olika klasser på samhällsprogrammet årskurs ett har läst/tittat på novell och kortfilm och sedan resonerat utifrån en öppet ställd fråga om vad de lägger märke till i fiktionen. Hälften av eleverna läste och resonerade vid ett första tillfälle kring novellen *Potatisnäsa* av Cecilia Davidsson och andra hälften såg och resonerade kring kortfilmen *Mamma vet bäst* av Mikael Bundsen. Vid ett andra tillfälle läste och resonerade samtliga elever kring novellen *Armband* av Cora Sandel. Vår analysmetod härrör från Grounded theory och resultatet ger intressanta fynd rörande elevernas förhållningssätt till fiktionen samt skillnader i resultat då det handlar om vilka litterära skikt som lyfts fram i elevkommentarerna. Resultatet pekar på viktiga konsekvenser för de didaktiska val lärare har att göra i litteraturundervisningen på gymnasiet och att kortfilmen kan vara en väg in i elevernas förståelse för skönlitterär text. Kortfilmens form kan fungera som ett didaktiskt verktyg som hjälper eleverna att bli medvetna om delar i skönlitteraturen och tjäna som katalysator för att utveckla den analytiska förmågan.

Innehåll

Inledning.....	5
Syfte och frågeställningar.....	6
Teoretisk bakgrund.....	6
Metod och material.....	7
Urval.....	7
Genomförande.....	8
Undersökningsfråga.....	8
Val av noveller och film.....	8
Fabeln i de fiktiva berättelserna.....	9
Forskningsetiska principer.....	9
Bearbetning av elevtexter.....	9
Resultat.....	9
Elevernas förhållningssätt till fiktionen.....	10
Potatisnäsa.....	11
Mamma vet bäst.....	12
Armbandet, novellgrupp.....	13
Armbandet, filmgrupp.....	15
Kort jämförelse, förhållande till fiktionen.....	17
Analysskikt.....	18
Potatisnäsa.....	19
Mamma vet bäst.....	21
Armbandet, novellgrupp.....	23
Armbandet, filmgrupp.....	25
Kort jämförelse.....	27
Diskussion.....	28
Referenser.....	31

Inledning

Svensklärare i gymnasieskolan anno 2019 bedriver en litteraturundervisning påverkad av flera olika faktorer. Styrdokumenten, rapporter om elevers läsförståelseförmåga samt ungdomars vana att konsumera fiktion i film och multimodalt berättande bildar tillsammans en komplex utgångspunkt för vår undervisning.

År 2011 infördes en ny läroplan i gymnasieskolan. I och med denna reform förändrades också delvis inriktningen på litteraturundervisningen. Det centrala innehållet och framförallt de nya kunskapskraven kom att sätta nytt fokus på vad litteraturundervisningen skulle arbeta med. Gy -11 stipulerar att undervisningen i högre utsträckning skall utveckla elevernas litteraturanalytiska förmåga, medan Lgf – 94 har fokus på litteraturhistoriska kunskaper och elevernas subjektiva upplevelse av, och relationer till, litteraturens teman. Lärarnas didaktiska val behöver således förnyas så att vi förmår stimulera just den analytiska förmågan. Detta ställer nya krav på val av litteratur, metoder, diskussioner och elevuppgifter i klassrummet. Dessa överväganden är inte alls självklara men behöver beaktas för att eleverna ska klara av att utveckla det som styrdokumenten efterfrågar.

De litteraturdydaktiska val vi som lärare behöver göra påverkas också av det faktum att eleverna inte alla gånger är så vana läsare av skönlitteratur. Som lärare behöver man inte PISA-undersökningar (som visserligen inte mäter just litterär kompetens) för att märka att elevers läsförmåga och intresse att möta berättelser i skriven form kan vara lågt. Vår skolvardag ger en tydlig bild av att elevers intresse för- och förmåga att läsa litteratur i hög grad skiftar. Såväl skönlitteratur som andra texttyper bjuder stort motstånd för relativt stora grupper av elever, och även de i övrigt högpresterande eleverna uppvisar denna tendens. Om skolan är det enda ställe där ungdomarna möter fiktion i textform är således vår utmaning dubbel. Innan, eller snarare samtidigt som, vi hjälper dem att utveckla den litteraturanalytiska förmågan behöver vi få dem att intressera sig för skönlitteraturen och de premisser som gäller för denna konstform.

Medan läsvanan minskar får eleverna allt större erfarenhet av berättande i annan form. Våra elever lever i en verklighet där informationsflödet präglas av snabbhet och samtidighet. I detta digitala landskap förmår eleverna navigera med god simultankapacitet, och de är erfarna brukare av andra berättarformer än den skrivna texten. Vi upplever att eleverna inte bara är vana konsumenter av multimodalt berättande, utan att de också, på ett möjligen omedvetet sätt, förstår, resonerar kring och analyserar dessa fiktiva berättelser mer än den textbaserade fiktionen. Här finns således en möjlig ingång till analys av fiktionsberättelse. Att läsa och analysera skönlitterär *text* är en del av kärnan i svenskundervisning. Av tradition är lärarna väl bevandrade i att använda de *skrivna* berättelserna som material i undervisningen. Användandet av de andra berättarformerna, såsom film, har dock inte samma plats i ämnestraditionen, och lärare är därmed mindre vana att använda dessa former av berättande i undervisningen.

Bakgrunden till vår studie ligger således i spänningen mellan elevernas ovana att läsa skönlitteratur, deras vana att konsumera multimodalt berättande samt lärarnas erfarenhet av att använda den textbaserade fiktionen och samtidigt ovana att använda multimodalt berättande som ingång till utvecklandet av analytisk förmåga. Kopplingen mellan de olika formerna av berättande finns därtill tydligt formulerat, med specifik hänvisning till litteraturundervisningen, i rådande styrdokument: "Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider, *dels i film och andra medier.*" (Vår kursivering)

Syfte och frågeställningar

I vår studie intresserar vi oss för de eventuella skillnader som finns i elevers förståelse för å ena sidan skönlitterär text och å andra sidan det fiktiva berättandet i film. Syftet med vår studie är att undersöka elevers reception av fiktivt berättande i två noveller och en kortfilm för att utreda huruvida kortfilmen kan vara ett verktyg för förståelse av novell. I detta ska vi studera elevernas förhållningssätt till fiktionen samt vilka litterära skikt de lyfter fram då de gör analytiska reflektioner. Därtill vill vi utröna vilka implikationer resultatet får för litteraturdidaktiken. De frågor vi vill besvara inom ramen för detta syfte är:

- Vilket förhållningssätt till fiktionen kan utläsas i elevernas kommentarer rörande de fiktiva berättelserna?
- Vilka analytiska skikt lyfter eleverna fram i sina resonemang?
- Hur kan våra resultat användas för att utveckla litteraturdidaktiken?

Teoretisk bakgrund

Under denna rubrik presenterar vi teorier viktiga i den litteraturdidaktiska forskningstraditionen. Med presentationen avser vi placera vårt arbete i ett sammanhang och vi återkommer också i större eller mindre utsträckning till dessa i vår diskussionsdel. Den litteraturdidaktiska forskningen utgår ofta från receptionsteori, eller Reader response- teorier. Denna teoretiska grund inom litteraturdidaktiken handlar om det komplexa begreppet litterär kompetens och innebär ett antal teoretiker vilka alla på olika sätt belyser och betonar vad som sker i läsningen, då läsaren möter en text. En av denna inriktnings förgrundsgestalter är Louise M. Rosenblatt som i sin transaktionsteori (2002) betonar den ständigt pågående process som pågår mellan läsare och text, och betydelsen av de erfarenheter läsaren tar med sig in i läsningen. Rosenblatt skiljer i denna sin teori på efferent och estetisk läsning, där den efferenta läsningen betonar det faktum att läsaren för med sig något bort från t ex sakprosatexter. Den estetiska läsningen betonar istället processen vid läsning av skönlitteratur och lägger emfas på den kreativa och känslomässiga interaktionen med texten vilken alltså kan påverka läsaren känslomässigt. I transaktionsteorin betonas hur dessa två läsningar kan ske samtidigt, men att de också är processer med två olika utkomster. Rosenblatts teori förekommer ofta i diskussioner som betonar skönlitteraturens plats i skolan ur ett demokratiperspektiv.

Receptionsteoretikern Wolfgang Iser (1978) betonar, likt Rosenblatt, att den kreativa interaktionen mellan läsare och text är det som ger texter mening. Han påpekar att varje text rymmer ett tolkningsutrymme, men presenterar också termen appellstruktur med vilket han avser varje texts grundstruktur. Denna appellstruktur vägleder läsaren i tolkningen, och ger utrymme för meningsskapande och därmed olika tolkningar. Iser ger därmed texten som sådan större auktoritet än vad Rosenblatt gör.

När Jonathan Culler presenterar begreppet literary competence (1975) fokuserar han på läsarens förtrogenhet och kunskap om litterära system och strukturer. Culler menar att den litterära kompetensen, vari läsaren blir förtrogen med litterära konventioner, behöver uppövas. Via träning i att se texters system och strukturer menar Culler att läsaren blir kompetent att förstå skönlitteratur, och betonar därmed att meningen finns i texten och inte hos läsaren.

Örjan Torell kombinerar Rosenblatts och Cullers teorier i "Hur gör man en litteraturläsare..." (2002) Torell menar att den litterära kompetensen består av tre olika delkompetenser vilka samspelar i tolkningen av en text. Den konstitutionella kompetensen bär vi alla med oss i kraft av att vi är människor. Denna kompetens handlar om att vi av naturen är fiktionsskapande. Den andra

kompetensen (hos Culler litterär kompetens), performancekompetensen, är vår inlärd, konventionsstyrda förmåga att analysera litterära texter. Den tredje kompetensen är literary transfer-kompetensen som handlar om att läsaren kopplar textens innehåll till sina livserfarenheter. Torell betonar att tolkningen behöver innebära en balans mellan de två sistnämnda kompetenserna, då detta är det som ger litterär kompetens.

Den litterära kompetensen diskuteras vidare hos Judith A. Langer (2011). Hon presenterar en modell rörande läsarens förmåga att skapa föreställningsvärldar. Hennes teori består i att presentera fem faser som läsaren rör sig genom i relation till den skönlitterära texten. De fem stegen markerar läsarens förmåga att förhålla sig till fiktionen. Langer menar att den medvetna distansen, uppnådd i vissa steg, är nödvändig för reflektion över det lästa och därmed en utvecklande läsning samt litterär kompetens.

Den empiriska läsforskningen som används i arbeten av Torsten Pettersson red. (2015), Maritha Johansson (2015) och Olle Nordberg (2017) arbetar ofta med en bas i Grounded theory. Grounded theory, utvecklad på 1960-talet av de medicinska sociologerna Barney Glaser och Anselm Strauss, har en kvalitativ empirigrundad syn på teorigenerering. Enligt denna teori bör forskningen vara så teoretiskt obunden som möjligt i såväl process som avslutande analys. Det empiriska materialet är det som ger analysen, och metoden är därmed såväl induktiv som deduktiv. Vår studie utgår från Grounded theory, och vad gäller de andra litteraturteorierna kommer vi (som tidigare nämnt) i diskussionsdelen ställa delar av dessa i relation till vårt resultat. För vår studie har ovan nämnda avhandling av Johansson, vari hon jämför svenska och franska elevers reception av en novell kommit att vara särskilt betydelsefull. Johansson pekar i sitt resultat på hur de svenska eleverna har ett emotionellt förhållningssätt till fiktionen, men i relation till de franska eleverna en mindre välutvecklad analytisk hållning och därmed en något förhindrad förståelse för berättelsen.

Metod och material

Det empiriska material som ligger till grund för vår studie är 248 elevtexter som behandlar novellen *Potatisnäsa* av Cecilia Davidsson (2004), kortfilmen *Mamma vet bäst* av Mikael Bundsen (2016) samt novellen *Armband* av Cora Sandel (1951). Elevtexterna innebär enskilda resonemang utifrån en given öppen fråga (se nedan). Därtill finns empiri i form av observation av elevgruppsamtal. Då vårt syfte är att studera vad elever förstår och tar till sig av fiktivt berättande är vår metod empirisk. Med utgångspunkt i Grounded theory har vi insamlat data och utifrån detta empiriskt insamlade material skapat en struktur för analys av elevsvaren. Metoden återfinns i ovan nämnda studier (Pettersson, Johansson och Nordberg) och dessa studier, särskilt Johanssons, har också varit betydelsefulla för oss i uppbyggandet av vår metod.

Urval

För vår studie har vi använt fyra gymnasieklasser på samhällsvetenskapsprogrammets årskurs ett som läser Sv1. Att vi valde elever i årskurs ett beror på att vi ville studera receptionen av fiktion då eleverna ännu ej studerat litteraturkunskap på gymnasienivå. Då kursplanerna på gymnasiet tydligt stipulerar att eleverna ska utveckla litteraturanalytiska förmågor är det av relevans för vår studie att ta reda på hur receptionen ser ut hos elever då de anländer till gymnasiet. Det är således viktigt för oss som gymnasielärare att ha kunskap om just dessa elevers reception av fiktivt berättande och i vilken utsträckning eleverna analyserar och tolkar fiktionen. Vi valde att studera elever på samhällsvetenskapsprogrammet då dessa elever som grupp tenderar att vara en relativt heterogen grupp, och därmed i någon mån representativa för ett snitt av dagens gymnasielever. Därtill är urvalet i någon mån ett bekvämlighetsurval då vi enkelt hade tillgång till denna elevgrupp. Vi själva

undervisar inte på detta program och ville ha denna distans till våra studieobjekt. Fyra klasser ansåg vi skulle ge en tillräcklig grund för att kunna dra eventuella slutsatser ur materialet.

Genomförande

Då vårt syfte är att studera elevers reception av fiktivt berättande, samt huruvida denna reception skiljer sig mellan film och text har vi låtit eleverna möta och resonera kring film respektive noveller enligt en fast uppsatt ordning. Studien genomfördes vid något förlängda lektioner, alla lika långa för samtliga klasser (100 minuter). Undersökningen genomfördes under en kort period av tidig hösttermin och då eleverna ännu inte hunnit ha någon litteraturundervisning på gymnasienivå. Varje elevgrupp deltog i studien via tre olika delundersökningar; två tillfällen för textskrivande och ett tillfälle för gruppdiskussion. Strukturen för genomförandet av undersökningen såg ut som följer:

Tabell 1

Undersökningstillfälle	Grupp 1 (två klasser)	Grupp 2 (två klasser)
Tillfälle 1	Novellen <i>Potatisnäsa</i>	Kortfilmen <i>Mamma vet bäst</i>
Diskussionslektion	Diskussionslektion	Diskussionslektion
Tillfälle 2	Novellen <i>Armband</i>	Novellen <i>Armband</i>

I samband med skrivtillfällena delades novellen ut och lästes upp. Att vi valde att läsa upp novellen beror på att det inte är av intresse för vår studie att ta reda på huruvida elever har svårt med avkodning av text. Detta enligt gängse förfarande inom svensk läsforskning under 2010-talet läsforskning (Johansson 2015). Efter genomläsning av novellen delades undersökningsfrågan ut (se nedan), och eleverna fick sedan besvara denna på ordbehandlingsprogram på sin dator. Vid filmtillfället genomfördes datainsamlingen på liknande sätt: Filmen visades på storskärm i klassrummet och eleverna fick sedan besvara undersökningsfrågan på ordbehandlingsprogram på sin dator. Mellan undersökningstillfälle ett och två genomfördes en kort diskussionslektion (40 minuter) under vilken eleverna i grupper fick diskutera *Potatisnäsa/ Mamma vet bäst* utifrån givna frågor (se bilaga). Med diskussionslektionen ville vi förstärka fokus på analys, och via frågorna presentera en rad begrepp användbara vid litterär analys. Lektionen är tänkt att i någon mån avspegla det som vanligen tas upp i undervisning av litteratur på gymnasienivå.

Undersökningsfråga

Eleverna fick en skriftlig instruktion/undersökningsfråga att besvara i samband med läst novell/visad film. Frågan var densamma vid samtliga undersökningstillfällen, detta för att ge ett likvärdigt underlag för vår studie. För att kunna studera elevernas reception så förutsättningslöst som möjligt valdes en öppen fråga. Frågan lød: "Redogör utförligt för minst tre exempel på vad du lade märke till i texten/filmen." Denna fråga kan kommenteras ur några perspektiv. Valet av orden "redogör" och "utförligt" är valda med tanke på att de ska uppmana till en något längre kommentar. Även "minst tre" är också en vägledning vad gäller omfång. Vårt val av undersökningsfråga är inspirerad av Maritha Johansson (2015).

Val av noveller och film

De fiktiva berättelser vi använder i studien är valda utifrån ett antal kriterier. För det första skulle berättelserna ha en tydlig berättelsekurva, en tydlig karaktärs- och miljöbeskrivning och något oklart/dolt i berättelsen. Berättelserna skulle därtill stimulera till tolkning av budskap och/eller symbolik samt kunna skapa ett känslomässigt engagemang. Vår förhoppning var därtill att berättelserna var relativt (eller helt) okända för eleverna. För att göra undersökningen genomförbar behövde berättelserna ha ett jämförelsevist kort omfång. Vi valde berättelser som vardera tog cirka

15 min att läsa upp/visa. Såväl längden på berättelserna som övriga urvalskriterier är skapade mot bakgrund av den undervisning som bedrivs i gymnasieskolan idag. Vad gäller de tre fiktiva berättelsernas svårighetsgrad finns en medveten tanke. *Potatisnäsa* och *Mamma vet bäst* är mer lättillgängliga till såväl innehåll som komposition än *Armbandet*. Skälet till att vi valt en mer utmanande berättelse vid undersökningstillfälle två har att göra med att *Armbandet* kan sägas representera den typ av litteratur eleverna möter i gymnasiet. Därtill ville vi skapa en inbyggd progression i studien. Litteraturteoretikern Kathleen Mc Cormick talar om fiktion i termer av *allmän* respektive *litterär repertoar* och hur den litterära repertoaren i skolan ska vidga elevernas analytiska förmåga (McCormick 1994). De fiktiva berättelserna använda i undersökningstillfälle ett kan sägas tillhöra den allmänna repertoaren medan *Armbandet* representerar den litterära repertoaren.

Fabeln i de fiktiva berättelserna

Novellen *Potatisnäsa* handlar om flickan Jenny och hennes möte med kvinnan Ritva som hon på avstånd beundrat under en längre period. De möter varandra på stranden och talar lite kort med varandra. Samtalet avslöjar en hel del om deras olikheter och tillkortakommanden. Mötet leder till att Jenny på ett drastiskt sätt tvingas omvärdera Ritva. Hon blir besviken och arg och reagerar slutligen genom att döda Ritva med en sten.

Kortfilmen *Mamma vet bäst* utspelas under loppet av en bilfärd då en mamma för första gången träffar sin sons pojkvän. Samtalet avslöjar successivt mammans och sonens relation såväl som olikartade syn på homosexualitet.

Novellen *Armbandet* handlar om ett inte helt ungt par och deras samtal och möte under en kväll på restaurang. Det något trevande samtalet avslöjar de två karaktärernas olika förhoppningar och drömmar om den relation de inlett. Det armband mannen gett till kvinnan spelar en symbolisk roll som bärare av dessa förväntningar och förhoppningar. Det får också en avgörande roll för novellens vändpunkt och avslutning. I novellen förkommer även karaktären Amalie (den manliga huvudkaraktärens för detta frus goda vän) som flera elever kommenterat i sina resonemang.

Forskningsetiska principer

Undersökningen är genomförd i enlighet med Vetenskapsrådets "God forskningssed" (2017). Eleverna informerades om att deltagandet i studien var frivilligt, samt att deras texter var det som är det empiriska materialet. Därtill informerades de kortfattat om studiens övergripande syfte samt att deras deltagande är anonymt. Elevtexterna har i enlighet med detta kodats.

Bearbetning av elevtexter

I enlighet med Grounded theory har vi låtit resultatet styra analysen av elevtexterna. En första genomläsning gav de två olika huvudsakliga delarna i resultatuppställningen: *elevernas förhållningssätt till fiktionen* och *analysskikt* (Se resultatdelen nedan). På samma sätt gav närläsning sedan de olika underrubrikerna inom dessa två områden. Vid samtliga läsningar av elevtexterna har vi arbetat separat för att sedan skriva fram resultatet efter gemensam diskussion och redogörelse.

Resultat

Då vi arbetar enligt Grounded theory utvecklas våra resultat i takt med databearbetningen. Detta innebär att vi efter en första genomläsning av samtliga elevsvar kunde konstatera att det fanns två huvudsakliga ämnesområden som var intressanta att studera närmare. Dels var elevernas förhållningssätt till fiktionen intressant, dels frågan om vilka analytiska skikt eleverna lyfter fram då de fördjupar sig i fiktionen.

Elevernas förhållningssätt till fiktionen

I elevsvaren förekommer förutom analys av fiktionen i sig kommentarer och resonemang som problematiserar eller kommenterar omvärlden och i viss utsträckning elevernas egna erfarenheter. I elevsvaren finns också värderande inlägg. Därtill finns resonemang som gör det intressant att närmare studera vilket förhållningssätt eleverna har till fiktionen i sig. Utifrån dessa observationer har vi nedan kategoriserat elevsvaren enligt följande definitioner:

- *Helt inomfiktiva resonemang* – I dessa elevtexter finns enbart resonemang som rör fiktionen i sig. Här förekommer således sådant som kan definieras som traditionell litteraturanlys. Denna kategori behandlas vidare under resultatdel två.
- *Reaktion, värdering och omvärld* – I denna kategori placeras elevtexter vari det förekommer olika typer av reaktioner. Det kan vara värdering av fiktionen i sig eller de fiktiva karaktärernas handlande, omvärldskommentarer och personliga reflektioner.
- *Förlängd fiktion* – I denna kategori elevtexter finns diskussioner vari eleverna övertolkar handlingen, och gör tillägg av detaljer och information som inte kan sägas finnas varken på eller mellan raderna i det berättade. Elevsvaren uppvisar således exempel på att eleverna blir kreativa och spekulerar vidare, gör tillägg till fiktionen. I denna kategori placeras också elevsvar där eleverna resonerar kring fiktionen som vore den en verklighet eller sanning, och karaktärer och skeenden diskuteras existerande i tid "före" och "efter" den fiktiva berättelsen i sig.
- *Missförstånd* – Här placeras elevsvar som rymmer uppenbara felslut. Elevernas läsförståelse brister och även om det går att förstå hur dessa tolkningar uppkommer så är de missuppfattningar av fiktionens innehåll.

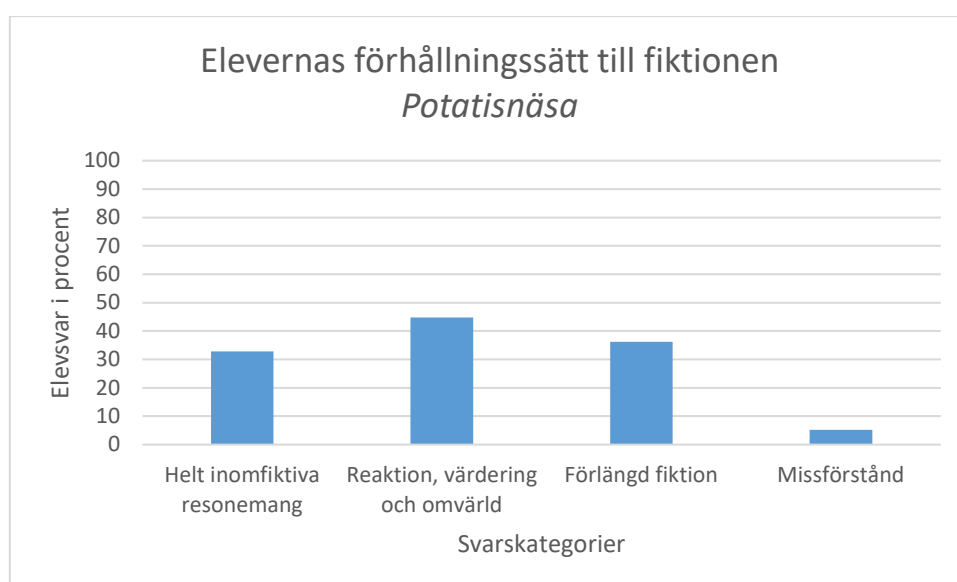
Respektive elevsvar rymmer många gånger resonemang från flera kategorier, varför den sammanlagda procentsatsen i tabellerna nedan ofta överstiger 100%. Av logiska skäl är det dock så att om en elevtext kategoriserats som *helt inomfiktiva resonemang* innebär det att denna elevtext inte kan återfinnas i någon annan kategori än den som förtydligar att det finns *missförstånd*.

Att kategorisera elevsvar är inte alltid en självklarhet. Vad är t ex *missförstånd* och vad är *förlängd fiktion*? Det har i vissa fall visats sig vara relativt komplext att göra dessa kategoriseringar. Följande exempel synliggör hur vi resonerat. Ett exempel är: "*Det andra som jag lade märke till var att den båda hade upplevt en svår skilsmässa och jag tror att de hittade varandra i den sorg och ensamhet de kände. Jag tror att de behövde någon som kunde förstå dem och som verkligen brydde sig om dem.*" (Armbandet, filmgrupp, nr 27) Detta resonemang skulle kunna vara ett exempel på *förlängd fiktion*; eleven tillskriver huvudkaraktärerna en känsla av ensamhet som grund för den nya relationen, som inte uttryckligen nämns i novellen. Vi menar dock att detta enbart är ett *helt inomfiktivt resonemang* då det inte innebär någon övertolkning eller tillägg av specifika detaljer, utan är en rimlig tolkning av novellen. Vad som däremot kategoriserats som *förlängd fiktion*, istället för *missförstånd*, eller kategorin *reaktion, värdering och omvärld* är följande exempel: "*Han använde det [armbandet] för att imponera henne så att hon ska bli kär i honom och hon ser det som en fin gåva, men också någonting man kan sälja på blocket för en förmögenhet.*" (Armbandet, filmgrupp, nr 17) Denna formulering skulle kunna platsa i kategorin *reaktion, värdering och omvärld* då den kan tänkas vilja berätta att eleven tycker att ett antikt armband kan vara värt att sälja på Blocket. Om vi skulle göra denna kategorisering av citatet krävs att vi tillägger tankesteg i elevens resonemang som inte är

explicit, och ett sådant tillägg kan självklart inte göras även om det skulle kunna vara så eleven avsett i sin tanke. Det skulle också kunna ha sin plats i *missförstånd*. Dock är tillägget "Blocket" av så detaljerad natur att det helt faller utanför vad som berättas mellan raderna, och som inte heller går att se som ett *missförstånd* av fiktionen. Således hamnar svaret i kategorin *förlängd fiktion*.

Potatisnäsa

Följande stycke behandlar elevsvaren rörande novellen "Potatisnäsa".



Tabell 2: Elevernas förhållningssätt till fiktionen, Potatisnäsa

Kategori	Antal	Procent
Totalt antal elevtexter	58 st	100%
Helt inomfiktiva resonemang	19 st	32,8%
Reaktion, värdering och omvärld	26 st	44,8%
Förlängd fiktion	21 st	36,2%
Missförstånd	3 st	5,2%

Av tabell två går att utläsa att den största kategorin är *reaktion, värdering och omvärld*. De reaktioner eleverna kommer med handlar ofta om huvudkaraktärernas handlingar: "Ritva är en hemsk person som slänger ut sig alla dumma och onödiga kommentarer till Jenny, vilket får Jenny att må dåligt. Dock är Jenny en hemsk person som tar det hela vägen och skadar ritva. Det båda gör är fel! Båda är ju mentalt sjuka på något sätt." (Potatisnäsa, nr 22) Denna elev reagerar starkt och utan att skräda orden. Detta är inte typiskt för alla reaktioner, men majoriteten av elevreaktionerna fokuserar på just huvudkaraktärernas beteende. Förutom reaktioner på och värderingar rörande handlingar förekommer också värdering av författarens förmåga att skapa fiktion. Ett exempel är "En sak som jag lade märke till var att texten innehöll många monologer[...] Jag tycker att texten blir mer intressant då, eftersom det blir lättare att känna igen sig i den och den består inte bara av en massa miljöbeskrivningar och fakta." (Potatisnäsa, nr 44) Denna elevkommentar är positivt inställd till författarens förmåga, men det gäller inte alla fiktionsvärderande kommentarer, utan eleverna har en skiftande inställning till kvaliteten i denna novell. I denna kategori återfinns omvärldsdiskussioner, t

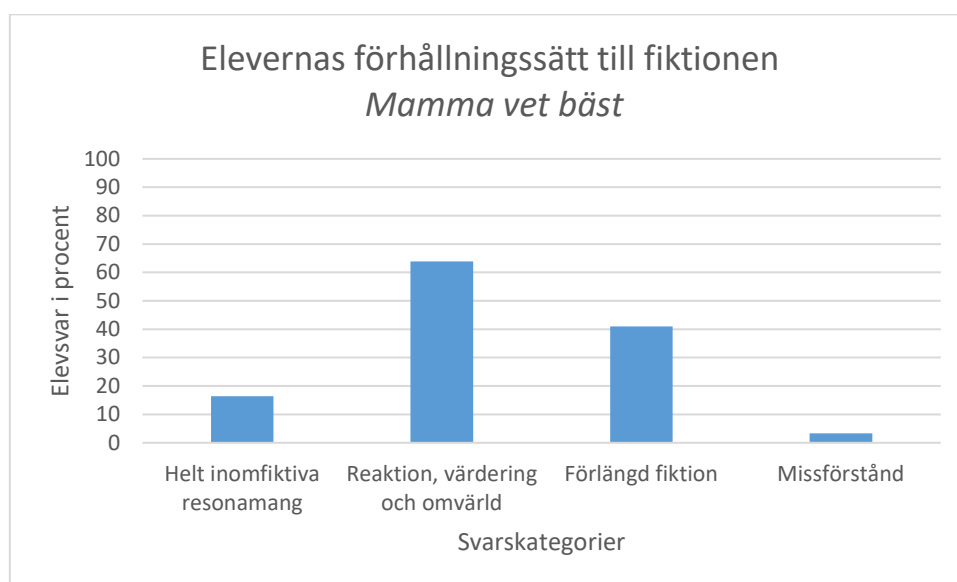
ex "jag la märke till att det var så mycket kroppsfixering [...] Texten visade en del av verkligheten som inte är så kul, hur samhället bygger upp normer om hur man, speciellt tjejer ska se ut och hur illa konsekvenserna av detta kan bli vilket man såg i slutet av texten." (Potatisnäsa, nr 18) Eleven kopplar här fiktionen till sin syn på dagens samhälle. Andra ämnen som blir föremål för diskussion utifrån "Potatisnäsa" är t ex mobbing och relationer mellan barn och vuxna.

Diskussionerna kring "Potatisnäsa" renderar många kommentarer som markerar att eleverna på ett eller annat sätt förlänger fiktionen: " ... därför tänker jag att Ritva säkert var en sådan som var dålig i skolan med flit, för att vara cool och för att pojkarna skulle gilla henne, vilket de säkerligen gjorde." (Potatisnäsa, nr 24) Här kommer eleven med egna tillägg om händelser rörande huvudkaraktären Ritva; i novellen finns ingen beskrivning av hur Ritva var som ung. Därtill är beskrivningen väldigt detaljerad. Även i följande citat syns tillägg till händelser och ett försök att förklara relationer i novellen: "Det kan också vara att Jennys mamma och Ritva blev ovänner i vuxen ålder och det är därför Ritva är elak eftersom hon vill ta ut sin aggression på någon och eftersom Jenny och hennes mamma är lika så tar hon ut den på Jenny." (Potatisnäsa, nr 33) Detta tillägg rör förklaringar till huvudpersonens negativa handlingar, men i novellen får inte läsaren någon tydlig information om Ritvas och Jennys mammas relation, utan dessa detaljer är rena spekulationer.

Ca en tredjedel av elevsvaren är helt inomfiktiva. Vad dessa innehåller återkommer vi till under rubriken *analyskikt*. De missförstånd som finns i elevsvaren kring denna novell är ytterst få. Två av dessa berör mordet i novellens slut, och en rör ett telefonsamtal som utspelar sig mellan huvudpersonen Ritva och hennes man.

Mamma vet bäst

Följande stycke behandlar elevsvaren rörande kortfilmen "Mamma vet bäst".



Tabell 3: Elevernas förhållningssätt till fiktionen, Mamma vet bäst

Kategori	Antal	Procent
Totalt antal elevtexter	61 st	100%
Helt inomfiktiva resonemang	10 st	16,4%

Reaktion, värdering och omvärld	39 st	63,9%
Förlängd fiktion	25 st	41,0%
Missförstånd	2 st	3,3%

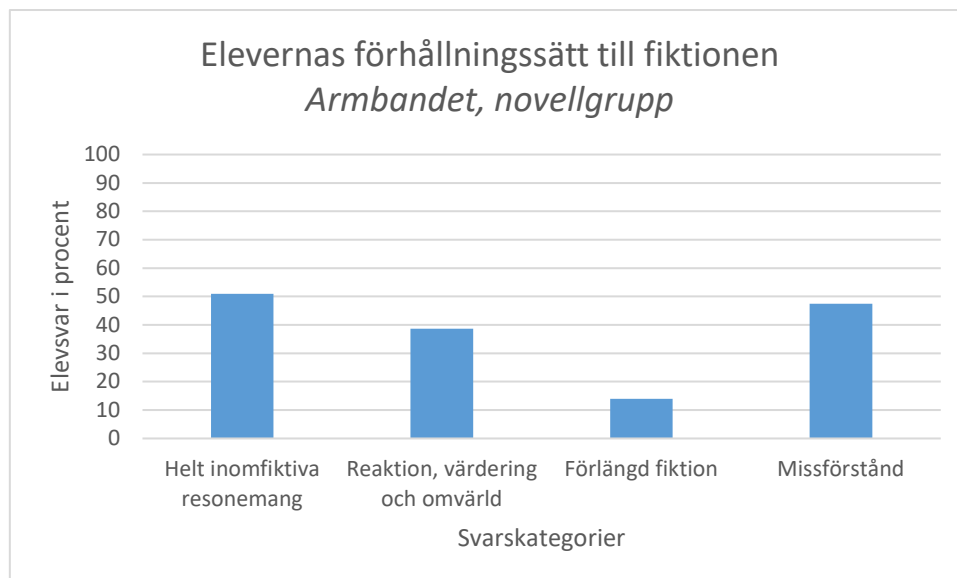
I elevsvaren rörande "Mamma vet bäst" finns ett stort antal diskussioner och kommentarer som placerar sig i kategorin *reaktion, värdering och omvärld*. Hela 63,9% av elevsvaren har dessa kommentarer. Många elever reagerar på mammans beteende och sätt att vara visavi sin son. En värdering av mammans handlande förekommer t ex i formuleringen: *"Själv blev jag irriterad på hur mamman inte kunde se sig själv i problemet och bara tyckte synd om sig själv när hon tjafsade..."* (Mamma vet bäst, nr 62) En del elever värderar också sonens handlande, men dessa kommentarer är inte lika frekventa. Värderingar av filmskapandet är inte så många, men förekommer t ex i: *"Det var rätt så snyggt filmat. Att mamman inte var i fokus gav en känsla till den vägg som fanns mellan dem"* (Mamma vet bäst, nr 9) och *"Dessa pauser med tystnad gjorde att filmen blev på ett sätt mer verklighetstrogen då vi i riktiga livet inte ha konstant dialog eller filmmusik."* (Mamma vet bäst, nr 25) Omvärldsdiskussionerna är många och elevsvaren avslöjar häri ett engagemang för frågor om relationer mellan föräldrar och barn samt frågan om huruvida homosexualitet är accepterat i samhället eller ej. *"Sedan la jag märke till att, att inte vara heterosexuell/följa normerna förmodligen är väldigt mycket jobbigare och svårare än vad vi som följer normerna kan förstå/tänka oss."* (Mamma vet bäst, nr 34) *"Att slänga ut någon på grund av sin sexualitet är helt fel även om jag är straight så har det hänt i min släkt och folk som jag har känt har slängt ut folk och sagt att de inte vill associerade med dessa personer och de har blivit utslängda."* (Mamma vet bäst, nr 53)

Den näst största kategorin är den där det förkommer resonemang som förlänger fiktionen. 41,0% av elevsvaren innehåller kommentarer av detta slag. Flera av dessa indikerar att eleverna i någon mån förhåller sig till fiktionen som om den är en del av verkligheten, eller att den fiktiva berättelsen är längre än det vi ser i kortfilmen: *"Pojken säger dock att han [pappan] tog det bra när han berättade att han var gay, om detta stämmer kan man inte veta säkert men jag utgår ifrån att det är sanningen."* (Mamma vet bäst, nr 14) *"Killen ljög för sin mamma. Det finns inget som säger att det är sant men det är bara vad jag tycker eller tror."* (Mamma vet bäst, nr 17) Den förlängda fiktionen representeras även i diskussionerna kring "Mamma vet bäst" av tillagda detaljer som går utanför en rimlig tolkning av filmen. Då eleverna för dessa diskussioner handlar det ofta om tillägg i hur relationen mellan mamman, pappan och sonen sett ut i tid "innan" fiktionen. Ett exempel på detta ser vi här: *"Att hon sedan säger att hon typ 'visste' att han kunde ha varit bög ett långt tag tror att bögar har en speciell aura runt sig eller klär sig speciellt sätt och att hon då har förstått det."* (Mamma vet bäst, nr 12) Det finns inget i filmen som berättar för åskådaren varför, eller på vilket sätt mamman förstått att sonen är homosexuell.

De helt inomfiktiva diskussionerna uppgår till 16,4%, och vi återkommer till dessa senare i resultatet. Endast två elever *missförstår* filmen, och dessa missförstånd rör små detaljer i fiktionen, varför de ej får någon avgörande betydelse för elevernas övriga resonemang kring fiktionen.

Armband, novellgrupp

Nedan behandlas elevsvaren rörande novellgruppens (de som vid första tillfället läste och skrev kring "Potatisnäsa") läsning av "Armbandet".



Tabell 4: Elevernas förhållningssätt till fiktionen, *Armbandet*, novellgrupp

Kategori	Antal	Procent
Totalt antal elevtexter	57 st	100%
Helt inomfiktiva resonemang	29 st	50,9%
Reaktion, värdering och omvärld	22 st	38,6%
Förlängd fiktion	8 st	14,0%
Missförstånd	27 st	47,4%

I novellgruppens diskussioner rörande "*Armbandet*" finns en dominans för *helt inomfiktiva resonemang*. 50,9% av texterna är *helt inomfiktiva*, och vi återkommer under rubriken *analysskikt* till att behandla dessa vidare.

Näst största kategorin är *missförstånden*. Hela 47,4% av eleverna missförstår på något sätt handlingen och detaljer i denna. Många av dessa missförstånd rör två av karaktärerna. Elva elever av 27 tror att två karaktärer är en. Den manliga huvudpersonens före detta fru, Amalie, blir enligt dessa elevsvar synonym med Amalies (namnlösa) väninna som dyker upp i slutet av novellen. I följande exempel är denna sammanblandning mycket tydlig: "*Han ljuger om sin före detta hustru, som i slutet av novellen även kommer tillbaka.*" (*Armbandet*, novell, nr 53) Andra gånger är sammanblandningen mindre tvärsäker, som i detta exempel: "*Tjejen med armbandet verkade också fatta i slutet att armbandet var Amalies gamla och att väninnan möjligtvis kan ha varit Amelie.*" (*Armbandet*, novell, nr 52) Andra missförstånd handlar också om karaktärernas relationer och/eller vad som skapar novellens huvudkonflikt. Här illustrerat i citatet: "*Eller så kommer han behöva ta tillbaka de [armbandet] från henne och då bli avslöjad om att han har en fru.*" (*Armbandet*, novell, nr 42")

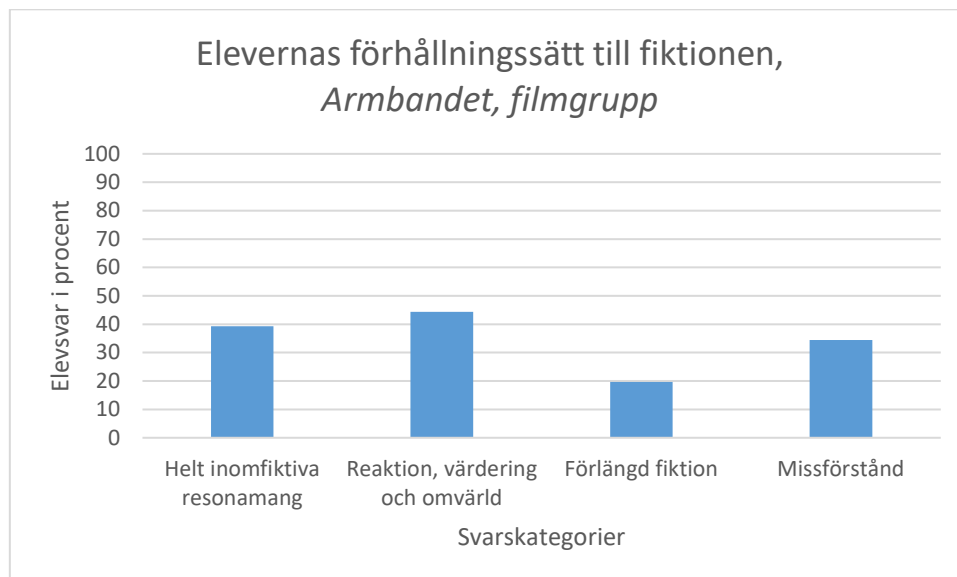
Novellgruppens texter om "*Armbandet*" uppvisar en ganska hög grad av *reaktioner, värderingar och omvärldsdiskussioner*. 38,6% av svaren rymmer sådana resonemang. Det förekommer dels reaktioner på karaktärernas handlingar eller tankar: "*De tänker mycket på att materiella ting är viktigt för att göra den andre glad. För mig är det lite konstigt att tänka så. Men jag förstår hur de tänker.*" (*Armbandet*, novell, nr 23) Andra gånger framför eleverna sina tankar om fiktionens kvalitet: "*Det första jag lade märke till i texten var att det är skrivit i han/hon form, tyckte ärligt talat det var lite jobbigt med det.*" (*Armbandet*, novell, nr 20) Omvärldsdiskussionerna, eller kommentarerna

kopplande till elevernas egna liv rör ofta relationer och könsroller: *”Ålderskillnad kan ses som ett problem i vissa förhållanden men idag är det oftast inte så ovanligt med olika åldrar i ett förhållande och det ses inte heller som ett problem”* (Armbandet, novell, nr 5) Ofta förekommer värderande reaktioner och omvärldsdiskussioner i ett och samma sammanhang.

En inte så stor andel, 14,0%, av eleverna förlänger fiktionen. Citaten *”Men vad hon fick ut från detta [lögner karaktärerna emellan] vet jag icke eftersom att novellen inte fortsätter långt nog för att få reda på det”* (Armbandet, novell, nr 9) och *”Eftersom båda hade varit i tidigare äktenskap så antar jag att minst en av dem har ett eller flera barn”* (Armbandet, novell, nr 21) illustrerar två sidor av den förlängda fiktionen. Dels ser vi hur eleven tänker sig att det finns en fortsättning på den fiktiva världen och dels finns tillagda detaljer; det finns inte några belägg i novellen som talar om att endera karaktär skulle ha barn. I vissa texter förekommer förlängd fiktion i samband med missförstånd: *”På tal om Amalie, hon dyker upp på samma restaurang som paret är på, bara av en slump antar jag, men det vet man aldrig.”* (Armbandet, novell, nr 29) I detta citat framkommer hur eleven dels tror att Amalie och väninnan är samma person (se även ovan) samt att eleven i den korta passusen *”...men det vet man aldrig...”* förhåller sig till fiktionen som att den är en del av en längre berättelse, att fiktionen egentligen fortsätter in i framtiden. Ytterligare ett resonemang där den förlängda fiktionen finns i samband med ett missförstånd är: *”Det jag tror har hänt är att hon var i dåligt sällskap där allt kändes grått och tråkigt därför när hon träffade denna man under hennes äktenskap kändes han tråkig.”* (Armbandet, novell, nr 49) Eleven lägger till information om karaktärens tidigare liv (som om detta funnits på riktigt) och missförstår därtill när karaktärerna träffades. Det finns inget i berättelsen som tyder på att karaktärernas tidigare äktenskap inte är avslutade.

Armbandet, filmgrupp

Nedan behandlas elevsvaren rörande filmgruppens (de som vid första tillfället såg och skrev kring ”Mamma vet bäst”) läsning av ”Armbandet”.



Tabell 5: *Elevernas förhållningssätt till fiktionen, Armbandet, filmgrupp*

Kategori	Antal	Procent
Totalt antal elevtexter	61 st	100%
Helt inomfiktiva resonemang	24 st	39,3%
Reaktion, värdering och omvärld	27 st	44,3%
Förlängd fiktion	12 st	19,7%
Missförstånd	21 st	34,4%

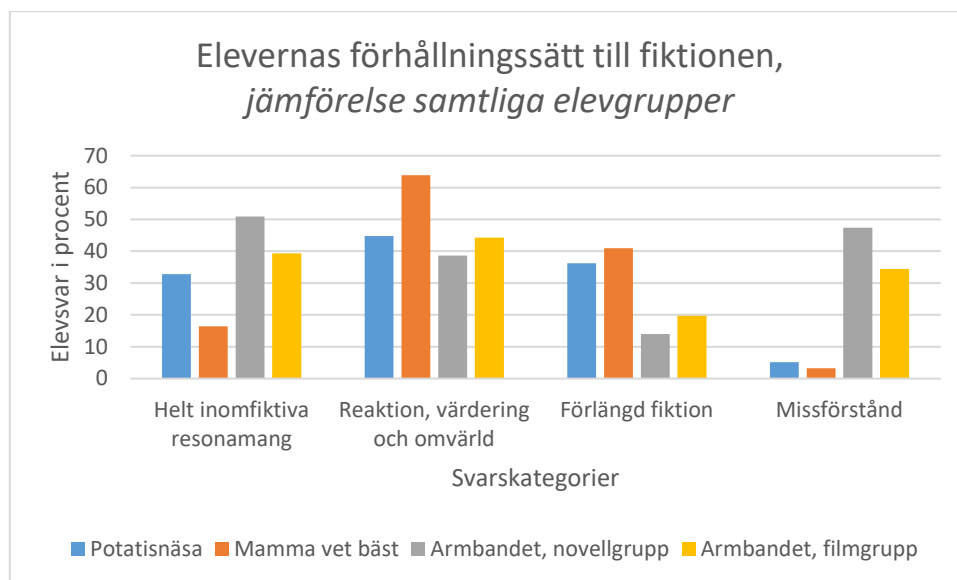
Den största andelen diskussioner i filmgruppens resonemang kring "Armbandet" är de som innebär *reaktioner, värderingar och omvärldsresonemang*, hela 44, 3% av texterna rymmer dessa diskussioner. Några elever reagerar på karaktärernas handlingar och sätt att agera. Ett exempel är citatet: *"Mannen sa ju att det var en gammal väninna till Amalie. Om hon nu tyckte om honom så mycket borde hon ha stannat och lyssnat på vad han hade och inte bara dragit."* (Armbandet, film, nr 14) Många gånger handlar elevernas värderingar om författarens sätt att skapa fiktion. *"Jag tyckte det var skickligt gjort av författaren att just kunna spegla stämningen genom hela novellen så väl med beskrivningar"* (Armbandet, film, nr 1) är ett tydligt exempel på detta. Ytterligare en sådan värdering ryms i den mer negativt hållna kommentaren: *"Att skriva på det är sättet kanske låter professionellt och poetiskt men själv uppfattar jag det som ett försök att dölja en relativt ointressant berättelse bakom ett lager vackra ord och uttryck."* (Armbandet, film, nr 9) Omvärldsdiskussionerna berör (kärleks)relationer, könsnormer och i vissa fall frågan om värdet av ett antikt smycke. I elevtext nr 50 förekommer just en diskussion rörande samhällets syn på manligt och kvinnligt: *"I dagens samhälle är det inte lika självklart att det är mannen som ska jobba och försörja sig själv och sin kvinna/familj. Idag är det mer vanligt att kvinnor själva jobbar, och det känns ganska långt bort att en idag skulle säga att 'en man måste komma och rädda mig från kontorsarbete och pengabrist'"* (Armbandet, film, nr 50)

I filmgruppens diskussioner rörande "Armbandet" uppgår de *helt inomfiktiva resonemangen* till 39,3%. Vi återkommer till dessa under rubriken *analyssikt*.

Likt novellgruppens svar innehåller filmgruppens diskussioner en hög grad *missförstånd*. I likhet med novellgruppen rör det sammanblandningen av Amalie och den namnlösa väninnan. Tio av 21 elever gör denna sammanblandning och i övrigt rör missförstånden samma saker som exemplifierat under resultaten från novellgruppens diskussioner om "Armbandet". Även i filmgruppens missförstånd ryms således detaljer som kan sägas skapa en ny/ annan huvudkonflikt än den som egentligen finns i novellen: *"Det första som jag lade märke till var att han lev väldigt nervös när Amalies väninna kommer in på kaféet. Man får inte riktigt veta varför, men det verkar som att hon är där för att hämnas för Amalie."* (Armbandet, film, nr 39)

Den *förlängda fiktionen* uppgår i denna elevgrupp till 19,7%, och handlar delvis om att elever lägger till detaljer så att de får ihop sin förståelse för fiktionen. Detta syns i nyss nämnda elevtext då eleven lägger till detaljer om varför det är hotfullt för den manlige huvudkaraktären att Amalies väninna kommer in på restaurangen: *"Armbandet som huvudpersonen har på sig tycks vara stulet från Amalie när hon inte var hemma."* (Armbandet, film, nr 39) Detaljen om stölden är ett rent tillägg till fiktionen, och inte en rimlig tolkning av vad som kan hända "mellan raderna". Ett elevsvar i denna grupp resonerar som om fiktionen har en fortsättning in i framtiden: *"Det tredje jag tänkte på är faktiskt hur novellen/skulle fortsatt."* (Armbandet, film, nr 59) Detta är ytterligare ett exempel på hur fiktionen förlängs.

Kort jämförelse, förhållande till fiktionen



Vid en jämförelse av de olika grupperna av elevtexter syns tydligt att kortfilmen "Mamma vet bäst" genererar högst andel reaktioner, värderingar och omvärldsdiskussioner. 63,9% av elevsvaren i denna grupp ger kommentarer av denna karaktär. Detta i jämförelse med 44,8% för "Potatisnäsa", samt 44,3% för "Armbandet", filmgrupp och 38,6% "Armbandet", novellgrupp. Möjliga förklaringar till detta är att filmmediet renderar reaktioner, eller att filmens tema som sådant är mer angeläget för eleverna. Det är inte någon större skillnad i andel vad gäller *reaktion, värdering och omvärld* mellan "Potatisnäsa" och "Armbandet filmgrupp", och här kan det tänkas finnas flera förklaringar. Temat i "Potatisnäsa" ligger eleverna närmare än det tema som finns i "Armbandet". Ett mer angeläget tema kan naturligt tänkas generera just reaktioner och omvärldsdiskussioner. Att filmgruppens elever i högre utsträckning resonerar värderande kring "Armbandet" kan också ha att göra med att de redan haft den hållningen visavi filmen. I resultatet kunde vi dock se att de värderande kommentarerna rörande "Armbandet" i filmgruppen främst rörde hur författaren skapat fiktionen. En elev kommenterar sitt eget tänkande (och möjligen de förklaringar vi här är inne på) på följande sätt: *"Till skillnad från filmen vi såg på, så var det inte riktigt något speciellt jag lade märke till när det kommer till handlingen, utan istället tänkte jag mest på författarens beskrivningar och sätt att lägga fram information."* (Armbandet, film, nr 9)

I resultatet rörande *förlängd fiktion* kan vi se att såväl "Mamma vet bäst" 41,0% som "Potatisnäsa" 36,2% renderar kommentarer av detta slag i högre utsträckning än "Armbandet", novellgrupp 14,0% och filmgrupp 19,7%. Det verkar som att den fiktion/ det tema som ligger eleverna mer nära inbjuder till vidare funderingar inom fiktionens värld, på samma sätt som det också inbjuder till *reaktioner, värderingar och omvärldsdiskussioner* så som vi sett ovan.

En stor skillnad i resultatet konstateras rörande *missförstånden*: "Potatisnäsa" 5,2%, "Mamma vet bäst" 3,3%, "Armbandet" novellgrupp 47,4% och "Armbandet" filmgrupp 34,4%. Resultatet visar tydligt att "Armbandet" uppfattas som mer svårtolkad novell, vilket är föga förvånande. Dock uppvisar missförstånden i kommentarerna till "Armbandet" en koppling till den förlängda fiktionen. Eleverna lägger till information för att kunna förstå vad som är huvudkonflikten, möjligen, eller kanske troligen omedvetet, och uppvisar därmed en förståelse för novellformens premiss; en konflikt

som måste få sin upplösning. Den förlängda fiktionen i resonemangen rörande "Mamma vet bäst" och "Potatisnäsa" tenderar istället ha karaktären av att eleverna funderar vidare inom ramen för fiktionen som om det är en återgivning av verkligheten som sådan.

Analysskikt

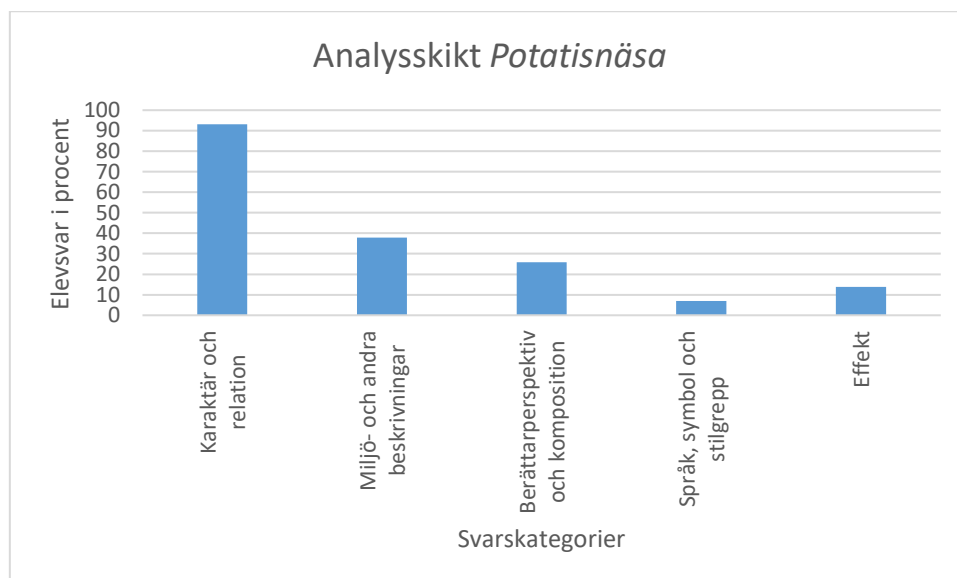
Under denna rubrik behandlar vi frågeställning två vari vi beskriver vilka olika skikt som förekommer i elevernas resonemang. Elevsvaren innebär sällan en tydlig litterär analys. Dock framkommer det att eleverna lägger märke till olika delar i det berättade. Utifrån det samlade materialet har vi nedan kategoriserat diskussionerna enligt hur man traditionellt sett studerar fiktion i litteraturundervisningen. Elevsvar som kommenterar eller lyfter fram någon form av resonemang rörande de olika kategorierna hamnar i dessa kategorier. Detta innebär således att det inte är fullödiga analyser som enbart hamnar i de olika svarskategorierna, utan uppställningen redogör för vilka elevtexter som berör de olika analyskikten. Ett fåtal elevtexter innebär enbart referat av handlingen. Dessa svar hamnar därmed inte i någon kategori alls. Då det av utrymmes- och tydlighetskäl vore omöjligt att skapa kategorier för varje aspekt som eleverna lyfter fram har vi slagit samman aspekter som är närbesläktade och fyller liknande funktioner i fiktionen eller det analytiska resonemanget. Nedan kommenterar vi kort de olika kategorierna:

- *Karaktär och relation* - I denna kategori förekommer elevsvar som berör olika karaktärer samt relationer dem emellan. Vissa elevsvar innebär resonemang av t ex karaktärsegenskaper eller karaktärsutveckling och andra handlar om relationer karaktärer emellan. Vi har i enlighet med ovan valt att göra detta till en kategori.
- *Miljö – och andra beskrivningar* – I denna kategori placeras elevsvar som behandlar miljöbeskrivning samt resonemang som *uttalat* berör hur författaren/filmskaparen arbetat med beskrivningar av olika slag. Förutom direkta miljöbeskrivningar kan det handla om *hur* författaren arbetar med beskrivningar av olika slag, t ex personers utseenden och stämningar i det berättade. Man skulle kunna placera utseendebeskrivningar i kategorin "karaktär och relation", men vi har valt att här lyfta fram de elevsvar som uppvisar en medvetenhet rörande hur författaren arbetar med verktyget beskrivningar.
- *Berättarperspektiv och komposition* – Här placeras elevsvar som diskuterar hur fiktionen berättas. Här förekommer iakttagelser kring berättare samt intrig, spänningskurva och komposition.
- *Språk, symbol och stilgrepp* – I denna kategori hamnar resonemang om hur fiktionen framförs, d v s hur språket hanteras, i vissa fall identifierade symboler samt andra litterära verkningsmedel, t ex metafor.
- *Effekt* – Vi har valt att skapa en kategori för de elevtexter som för diskussioner om vilka effekter som framkommer av de olika berättargrepp författaren/filmskaparen valt att använda. I litteraturundervisningen eftersträvar man att få eleverna att föra effektresonemang och de elevtexter som här kommer med diskussioner av detta slag rymmer ett något större analytiskt djup, eller uppvisar en klarare analytisk medvetenhet, varför vi finner denna kategori såväl viktig som intressant.

Ett analytiskt skikt vi inte skapat någon kategori kring är tema, eller innehåll. Anledningen till att vi inte använder denna kategori i de litterära skikten har två skäl. Det ena är att samtliga fiktiva berättelser i denna undersökning i så stor utsträckning handlar om karaktärer och relationer, varför innehållsdiskussioner i hög utsträckning sammanfaller med denna kategori. Därtill lyfts innehållsfrågan i och med frågeställning nummer ett där vi går på djupet med vad eleverna diskuterar inom och utom fiktionen. Ytterligare en potentiell kategori vore att undersöka vilka elever som kommer med belägg/citat i sina diskussioner. Belägg förekommer i ganska hög utsträckning, men då dessa inte tydligt leder till kvalitetsskillnader i elevresonemangen har vi valt att utelämna detta. Likadant förhåller det sig med litteraturvetenskapliga begrepp. I likhet med kategoriseringen av *elevernas förhållningssätt till fiktionen* rymmer respektive elevsvar svarselement från flera kategorier, varför den sammanlagda procentsatsen i tabellerna nedan ofta överstiger 100%.

Potatisnäsa

Följande stycke behandlar elevsvaren rörande novellen "Potatisnäsa".



Tabell 6: *Analyskikt, Potatisnäsa*

Kategori	Antal	Procent
Totalt antal elevtexter	58 st	100%
Karaktär och relation	54 st	93,1%
Miljö – och andra beskrivningar	22 st	37,9%
Berättarperspektiv och komposition	15 st	25,9%
Språk, symbol och stilgrepp	4 st	6,9%
Effekt	8 st	13,8%

Som ovanstående tabell visar är det hela 93,1% av eleverna som väljer att kommentera *karaktärer och relationer*. Främst diskuteras huvudpersonen Jenny och hennes handlingar. En elev lyfter fram Jenny på följande sätt: "Jenny byggs upp som en otacksam karaktär (sättet hon ser på sin mamma),

obehaglig (kollar på 'Drottning Ritva' när hon badar naken utan hennes tillstånd), elak (tänker att hon ska döda fåglar för att de kommer nära henne), och en hemsk mördare, då hon mördar Ritva på ett väldigt brutalt sätt i slutet av novellen." (Potatisnäsa, nr 9) Många elever intresserar sig också för att diskutera Ritva, den karaktär som finns i fokus för Jennys intresse. När det gäller relationerna är eleverna intresserade av Jennys relation till såväl Ritva som till sin mamma Marita. Det är tydligt att det inte bara är karaktärerna i sig som upptar elevernas intresse, utan ett stort utrymme ges till diskussion av och försök till förståelse av relationerna dem emellan. Detta syns t ex i citatet: "Hon var så inne med att Ritva skulle vara drottninglik, hon var så vacker och fin och trodde att hon skulle ha en fin personlighet med ju mer de pratade så vart hon elak och skvallrade till hennes man. Hon dömdes Marita på utseendet inte hur hon är som person." (Potatisnäsa, nr 27) Innehållet i elevernas diskussioner av karaktärerna finns också, som ovan nämnt, under rubriken "Förhållande till fiktionen".

Den näst största svars-kategorin i elevtexterna, 37,9% rörande "Potatisnäsa" är de kommentarer som rör *miljö- och andra beskrivningar*. Ibland kommenteras kortfattat var handlingen utspelas, men denna miljö diskuteras inte nämnvärt. I högre utsträckning diskuterar eleverna hur huvudpersonen ser på och beskriver karaktärerna i sin närhet. Ett exempel möter oss i följande citat: "Till en början lade jag märke till hur Jenny beskrev Ritva, hur hon detaljerat berättade vad hon hade på sig och man förstod att Jenny på något sätt var lite förtjust i Ritva." (Potatisnäsa, nr 6) Ett antal elever drar i samband med sina diskussioner av beskrivningarna slutsatsen att det förekommer kroppsfixering i novellen. " - jag la märke till att det var så mycket kroppsfixering" formulerar elevtext Potatisnäsa, nr 18 detta faktum.

Ca en fjärdedel av eleverna diskuterar *berättarperspektiv och komposition*, och i dessa kommentarer framkommer att eleverna tydligt lägger märke till att handlingen berättas ur huvudpersonens perspektiv. "En sak som jag lade märke till var att texten innehöll många monologer. Man fick uppleva texten från en viss persons perspektiv och dennes tankar." (Potatisnäsa, nr 44) Flera elever kommenterar också stegringen av handlingen i hur Jenny får en förändrad bild av Ritva. Detta framkommer i följande citat: "Till sist reagerade jag starkt på slutet, hur snabbt hennes känslor för Ritva byter riktning och hur abrupt det slutar." (Potatisnäsa, nr 19) Några elever kommenterar hur handlingen börjar in medias res, och i övrigt är det värt att notera att flera av de reaktioner eleverna har på kompositionen förkommer som en del av deras resonemang rörande karaktärerna. På ett indirekt sätt förmår således eleverna registrera att författaren valt att skapa spänning i karaktärs- och relationsutvecklingen.

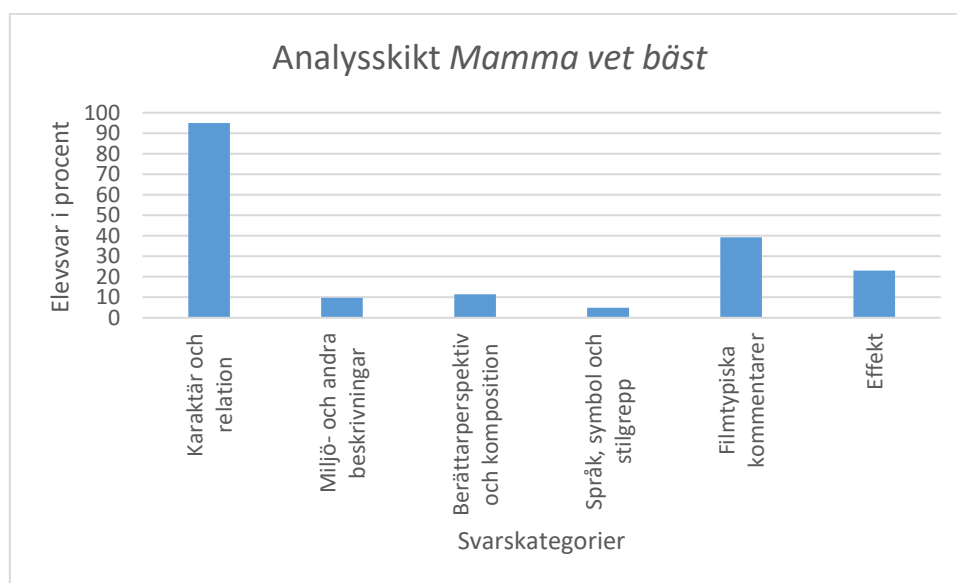
Kategorin *effekt* behandlas av 13,9% av eleverna som läst "Potatisnäsa". Eleverna poängterar i dessa kommentarer hur texten i sig påverkar dem som läsare, vilka reaktioner de har, eller vilka förväntningar på den kommande texten/handlingen de får. "Hur Jenny beskriver Ritva fick mig i början av läsningen att förstå att hon hade väldigt starka känslor för henne" resonerar elevtext Potatisnäsa nr 10. Endast en av eleverna i denna grupp gör iakttagelsen att författaren gjort valet att skapa fiktionen för att uppnå effekt: "Till sist märkte jag också att författaren Cecilia Davidsson inte verkar försöka få läsaren att tycka synd om Jenny, även om hon verkar bli mobbad, inte verkade se särskilt bra ut, och inte verkar trivas hemma." (Potatisnäsa nr 9)

Den eleverna i denna grupp diskuterar minst är frågor om *språk, symbol och stilgrepp*. Endast fyra elever, 6,9%, för denna typ av resonemang. "Marita beskrivs på något sätt som en misslyckad mor, och att metaforen för det är när Jenny förklarar hur hon lagar brunsås till vit fisk." (Potatisnäsa, nr 6) Flera elever som läst "Potatisnäsa" noterar brunsåsen, men endast denna elev ser det som ett stildrag, en metafor. Två elever kommenterar det som de upplever som grovt språk, t ex "Cecilia beskrev Jenny och Marita med fula or ord och påpekade hur de såg ut på ett negativt sett"

(Potatisnäsa, nr 35), och en elev tillmäter stenen i slutscenen en nästan symbolisk betydelse. Oavsett om detta är en övertolkning eller inte finns ett litteraturlösläsningsperspektiv i elevens resonemang: ”Jag lade märke till att stenen som Jenny använde för att slå Ritva med specifikt var stenen som hon hade lagt på fimpen tidigare. Det hade kunnat vara vilken sten som helst, men det var just den stenen som tidigare haft någon betydelse.” (Potatisnäsa, nr 46)

Mamma vet bäst

Följande stycke behandlar elevsvaren rörande filmen ”Mamma vet bäst”. I denna tabell återfinns kategorin filmtypiska kommentarer, vilken vi skapat då det finns många elever som kommenterar filmen med filmtekniska begrepp, t ex kameravinkel och tagningar. Mer om definitionen av denna kategori nedan.



Tabell 7: Analysskikt, Mamma vet bäst

Kategori	Antal	Procent
Totalt antal elevtexter	61 st	100%
Karaktär och relation	58 st	95,0%
Miljö – och andra beskrivningar	6 st	9,8%
Berättarperspektiv och komposition	7 st	11,4%
Språk, symbol och stilgrepp	3 st	4,9%
Filmtypiska kommentarer	24 st	39,3%
Effekt	14 st	23,0%

I diskussionerna kring kortfilmen ”Mamma vet bäst” diskuterar hela 95% av eleverna *karaktär och relation*. Övervägande del av dessa resonemang fokuserar på mamman och hennes relation till sonen. Eleverna diskuterar hur mamman är som person och hur detta på olika sätt framkommer i filmen. ”Man märker även att mamman är ganska trångsint och omogen när sonen säger att han och hans pojkvän har varit hos hans pappa jättemånga gånger.” (Mamma vet bäst, nr 45) Flertalet

kommentarer om mammans karaktär finns inom en diskussion rörande relationen mellan mamman och sonen. De egenskaper som lyfts fram är sådana som spelar roll för relationen dem emellan. Över huvud taget är diskussionerna hos eleverna fokuserade på relationer. Ett exempel på detta finner vi hos eleven *Mamma vet bäst*, nr 7: *"Det jag la märke till i filmen var att killen och mamman inte har så stark relation. Man märker att de brukar bråka ofta och inte prata så mycket med varandra."*

Den näst största kategorin rörande "Mamma vet bäst" är *filmtypiska kommentarer*. 39,3% av eleverna diskuterar saker som rör filmmediet och hur berättelsen framkommer eller kan tolkas utifrån de filmtekniska grepp som används i filmen. Flera elever lägger märke till röstläge hos mamman, och ofta samtidigt att mammans röst hörs utan att hon syns i bild: *"...att man i början av filmen inte såg mamman, man hörde bara hennes röst ifrån framsätet [...] Mamman var samt ut suddad under hela filmen, man fick inte en hel bild av henne..."* (*Mamma vet bäst*, nr 3). Andra kommentarer rörande filmtekniska val rör pauseringar och tystnader i filmen. *"En tydlig sak som jag lade märke till i filmen var alla de långa pauserna där ingen sa något. (Mamma vet bäst, nr 25)* Vissa elever diskuterar också kameravinkel samt kroppsspråk och mimik: *"...filmen alltid filmades väldigt nära sonen och alltid från hans 'perspektiv' (...) Dessutom kunde man alltid se hans ansiktsuttryck."* (*Mamma vet bäst*, nr 41) Några elevsvar lyfter fram det faktum att filmen utspelar sig i en bil, något som kommenterar såväl filmtekniskt grepp som miljöbeskrivning.

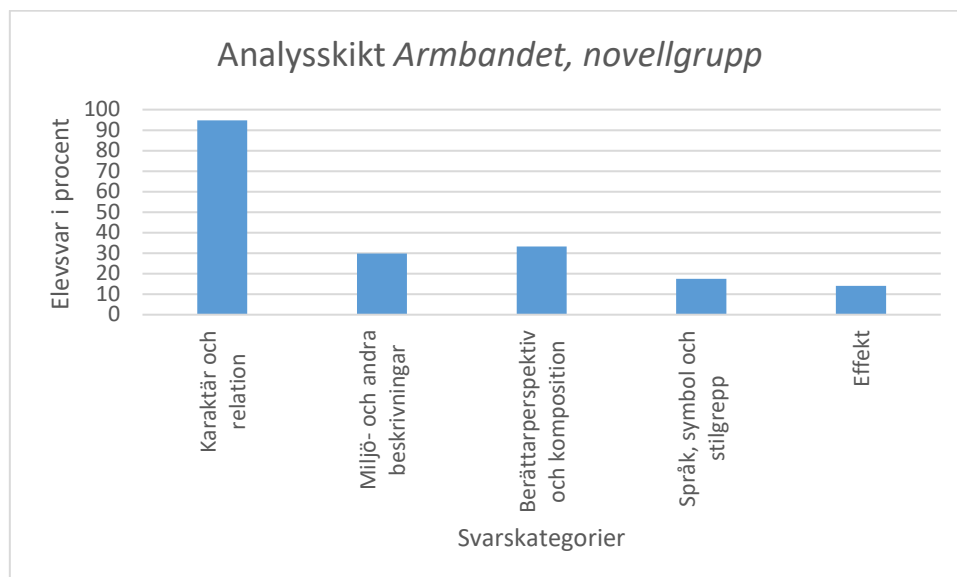
Den tredje största kategorin när det gäller "Mamma vet bäst" är de diskussioner som rör *effekt*. Ofta sammanfaller dessa effektresonemang med diskussionerna med det filmtypiska såsom bilen som miljö, pauser i dialogen, bildfokus och kroppsspråk mm, d v s sådant vi tagit upp i ovanstående stycke. Detta syns i följande två citat: *"Under filmen tänkte jag mycket på hur karaktärerna rörde sig gentemot vad de pratade om. Jag upplevde det som att mamman körde snabbare och lite ryckigare desto mer intensiv diskussionen mellan henne och sonen blev. Det förmedlade deras känslor på ett bra sätt och förstärkte diskussionen."* (*Mamma vet bäst*, nr 59) *"Det var rätt så snyggt filmat. Att mamman inte var i fokus gav en känsla till den vägg som fanns mellan dem."* (*Mamma vet bäst*, nr 9) De flesta diskussioner kring *effekt* är uttalade kommentarer om olika effekter av filmskaparens val. Det finns också ett fåtal mer indirekta kommentarer rörande *effekt*, där eleverna förklarar vad de upplevt och varför, men ej tydligt beskriver detta som en effekt av hur fiktionen *gestaltas*. Detta blir tydligt i följande citat: *"Det första jag la märke till var att Daniel verkade ha ett förhållande med en annan kille. Hur jag upptäckte det var för att dem verkade väldigt nära varandra och det var mycket kroppskontakt mellan dem."* (*Mamma vet bäst*, nr 6)

Berättarperspektiv och komposition behandlas av 11,4% av elevtexterna. Den större delen av dessa kommentarer rör hur konflikten mellan mamman och sonen utvecklas under filmens gång. Diskussionerna rör såväl frågan om synen på homosexualitet/sonens relation med en annan man och hur mamman och sonen kommunicerar med varandra. Eleverna kommenterar den upptrappade stämningen dem emellan. Ett exempel på detta är: *"Något som jag reagerade på var att mamman försökte visa att hon tyckte de var okej att vara homosexuell men ju längre filmen gick så märkte man mer och mer att hon inte riktigt gillade de och försökte lägga av sig de på pappan."* (*Mamma vet bäst*, nr 43). Två av elevtexterna innehåller en kommentar om filmens vändpunkt, vilket här illustreras av ett citat ur *Mamma vet bäst*, nr 24: *"Ett tredje exempel var själva twisten på slutet..."*

I denna elevgrupp diskuteras kategorin *miljö- och andra beskrivningar* av sex elever (9,8%). Samtliga rör det faktum att filmen utspelas i en bil. Kategorin *språk, symbol och stilgrepp* berörs av 4,9%, d v s tre elever ur gruppen som kommenterar "Mamma vet bäst". Samtliga kommenterar språkbruk hos någon av karaktärerna: *"När hon blir upprörd använder hon genast en kränkande version av ordet gay, bög."* (*Mamma vet bäst*, nr 61).

Armbandet, novellgrupp

Nedan behandlas resultatet från novellgruppens diskussion om "Armbandet".



Tabell 8: *Analyskikt, Armbandet, novellgrupp*

Kategori	Antal	Procent
Totalt antal elevtexter	57 st	100%
Karaktär och relation	54 st	94,7%
Miljö – och andra beskrivningar	17 st	29,8%
Berättarperspektiv och komposition	19 st	33,3%
Språk, symbol och stilgrepp	10 st	17,5%
Effekt	8 st	14,0%

Resultatet för "Armbandet, novellgrupp" uppvisar att 94,7% av eleverna diskuterar *karaktär och relation*. I hög utsträckning försöker eleverna sätta fingret på vilka de två huvudkaraktärerna är; vad de vill och hur de ser på den relation de har med varandra. Här framlyfts frågor om ålder, kön och karaktärernas önsknings om framtiden. Ålderskommentarer kan exemplifieras med följande citat: "Jag lade också märke till deras ålderskillnad. Hon var yngre och han äldre." (*Armbandet, novellgrupp, nr 5*) I *Armbandet, nr 22* finns såväl kommentarer om könsroller och karaktärernas framtidstankar: "Jag lade märke till hennes osjälvständighet. Hon hävdade att hon behövde någon som 'räddade henne från penningbrist och kontorsslaveri' [...] Jag lade även märke till hennes rädsla för att bli ensam."

33,3% av eleverna berör *berättarperspektiv och komposition*. De resonerar kring hur de två huvudkaraktärerna betar sig, ser på sin relation och hur denna kommer att utvecklas. I ett elevsvar där detta framkommer syns följande: "Ju längre in i novellen vi kom ju mer orolig, nervös och stressad blev han." (*Armbandet, novell, nr 9*) Här, likt i flera elevsvar, kopplas således karaktärsutveckling

samman med komposition/spänningskurva. Att armbandet i sig är en spänningsskapare, är det flera elever som identifierar. De sammankopplar frågetecknen kring armbandet med spänningskurvan för berättelsens helhet. Ett citat som tydligt belyser detta är: *"Jag lade även märke till hur bra armbandet funkade som ett återkommande tema och som en röd linje i berättelsen"*. (Armbandet, novell, nr 24) Ett annat: *"Dels på grund av att novellen heter 'Armbandet' men också eftersom det är runt det hela berättelsen är uppbyggd."* (Armbandet, novell, nr 5) Berättarperspektivet lyfts också av flera elever, och flera elever identifierar hur det växlar mellan de två huvudkaraktärerna: *"Det första jag lade märke till var att det är skrivet i han/hon form, tyckte ärligt talat det var lite jobbigt med det"* skriver elev Armbandet, novell, nr 20.

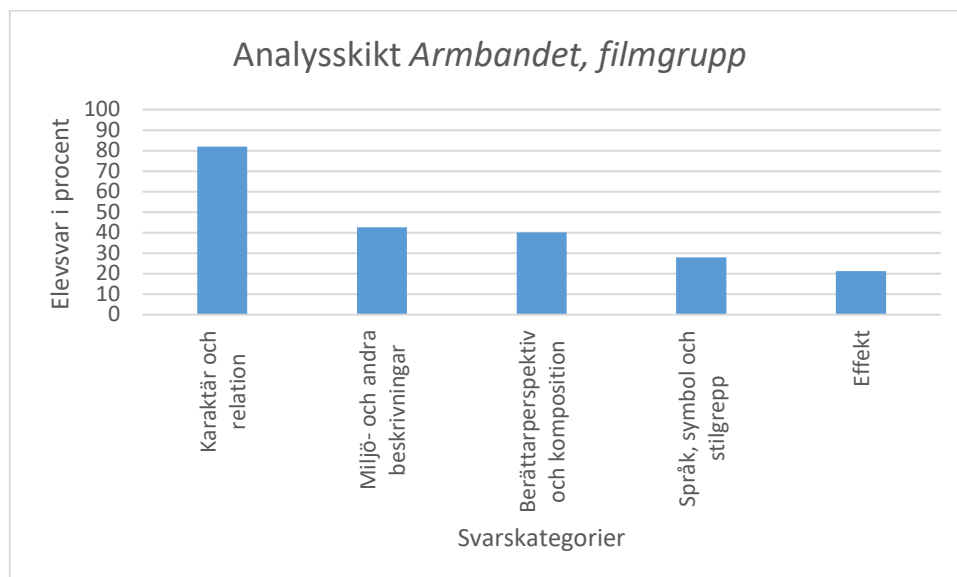
Den tredje största kategorin i denna grupp är *miljö och andra beskrivningar*. 29,8% av eleverna diskuterar dessa beskrivningar. Dels förekommer resonemang om den direkta miljön för var handlingen utspelar sig. Många diskuterar också hur miljön skildras som stämningförmedlare i relation till handlingens konflikt- och karaktärsutveckling. Ett exempel på direkta miljökommentarer finns i följande citat: *"De sitter på en restaurang, det märks eftersom att det ofta pratar med kypare och beställer nya saker det är också många gäster runt omkring dem så det sitter inte ensamma i ett rum."* (Armbandet, novell, nr 11) Miljö- och stämning i samklang kommenteras bl a på följande sätt: *"Novellen beskriver så vackert, men även 'realistiskt'. Huvudkaraktärens syn på omgivningen ändras snabbt när hon känner sig illa till mods."* (Armbandet, novell, nr 31)

Språk, symbol och stilgrepp diskuteras av 17,5% av eleverna i denna elevgrupp. De har i hög grad tagit fasta på det språk de upplever som ålderdomligt. En elev kommenterar språket enligt följande: *"Jag lade märke till textens gamla ton. Hur all uppförde sig högtidligt och formellt."* (Armbandet, novell, nr 18) I några elevtexter förekommer kommentarer om direkta ordval. Några elev i gruppen identifierar armbandet som symbol, och hur detta är betydelsefullt för berättelsen till sin helhet. *"Detta armband verkar vara som en slags symbol. Om hon nu är en erövring för honom så är armbandet en symbol för det"* formuleras tankegångarna i elevtext Armbandet, novell, nr 51. En av de elevtexter som vi valt att placera i denna kategori är Armbandet, novell, nr 44. Denna elev formulerar tankarna kring armbandet som följer: *"Armbandet var en present men för henne tror jag att det var något annat, jag anser att hon tog det som ett tecken på mannen brydde sig för att allt karaktären vill ha är en man som tar väl hand om henne..."* Eleven tillskriver armbandet en innebörd, vilket enligt oss tyder på en symboltolkning även om ordet symbol inte används explicit. Värt att notera är att hela 62,3% av eleverna nämner armbandet i sin text, utan att definiera det som symbol. Trots att de inte tillmäter det symbolisk innebörd, identifierar de det som viktigt i berättelsen. Exempel på detta är: *"Armbandet var Amalies från början. Han gav bort det efter dem hade skilt sig."* (Armbandet, novell, nr 10) På ett annat ställe finner vi formuleringen: *"Armbandet som han hade gett kvinnan tillhörde Amalie"* (Armbandet, novell, nr 56).

Effektresonemangen återfunna i denna elevgrupp uppgår till 14,0%. Dessa diskussioner rör språk, dialog och komposition. Dialogkommentarerna rör replikskiften och hur väl (icke väl) eleverna förstår vem i novellen det är som talar eller vad som sker mellan raderna. *"Det tredje jag lade märke till var att texten var skriven med många luckor, typ att vi ska fylla i mellan raderna själva, det gjorde det lite svårare för mig att förstå texten dock."* (Armbandet, novell, nr 20) Likt hos denna elev återfinns i effektkommentarerna påpekanden som handlar om huruvida det är lätt att förstå texten eller inte. En elev som relativt utförligt resonerar kring flera av författarens val i skapandet av berättelsen är Armbandet, novell, nr 24: *"Men i och med introduktionen av en tredje person, förändras stämningen helt vilket författaren flitigt använde sig av omgivningen för att beskriva. Då skiftade hennes skildring av både himlen och ljuset."*

Armbandet, filmgrupp

Nedan behandlas resultatet från filmgruppens diskussion om "Armbandet".



Tabell 9: Analysskikt, Armbandet, filmgrupp

Kategori	Antal	Procent
Totalt antal elevtexter	61 st	100%
Karaktär och relation	50 st	82,0%
Miljö – och andra beskrivningar	26 st	42,6%
Berättarperspektiv och komposition	25 st	40,1%
Språk, symbol och stilgrepp	17 st	27,9%
Effekt	13 st	21,3%

Filmgruppens diskussioner av "Armbandet" uppvisar att 82,0% av eleverna diskuterar karaktärer och relationer. I likhet med novellgruppens svar handlar dessa diskussioner till stor del om vilka huvudkaraktärerna är, deras relation till varandra och deras syn på framtiden. Även i denna grupp förekommer kommentarer om ålder och kön, samt hur de två karaktärerna ser på sin relation. "De två första exemplen [eleven refererar till tidigare givna exempel] tyder på att de två individerna har väldigt olika syn på sin relation" resonerar nr 5, Armbandet, filmgrupp och i kommentaren "Mannen verkar kontrollerande och bestämd, och verkar gå igenom någon typ av ålderskris" (Armbandet, filmgrupp, nr 40) syns också samma fokus. Det förekommer inte några generella skillnader mellan hur eleverna i novellgrupp respektive filmgrupp resonerar kring karaktär och relation.

I filmgruppen kommenterar 42,6% miljö- och andra beskrivningar. De flesta av dessa kommentarer rör hur författaren beskriver fysisk miljö eller personbeskrivningar. "Men framförallt lade jag märke till sättet novellen var skriven på, den var full av detaljerade beskrivningar uppbyggda på långa komplicerade ord" resonerar elev Armbandet, film, nr 9. Några elever lyfter fram miljön som

förmedlare av känslor och stämningar. "Det var en väldigt romantisk stämning i novellens början, som fick en att se dem som väldigt kära i varandra." (Armbandet, film, nr 6) I flera elevtexter kompletteras dessa kommentarer med att eleverna sätter miljöbeskrivningar i relation till kommentarer om komposition. Detta syns bl a i följande citat: "I början av novellen får man en väldigt fin beskrivning på hur naturen såg ut (...) Medan man i slutet fick läsa en som var helt motsatta till denna (...) Som läsare lade jag tydligt märke till denna skillnad som författaren nog tydligt ville förmedla, det knöt ihop början och slutet på novellen på ett sammansatt vis." (Armbandet, film, nr 1)

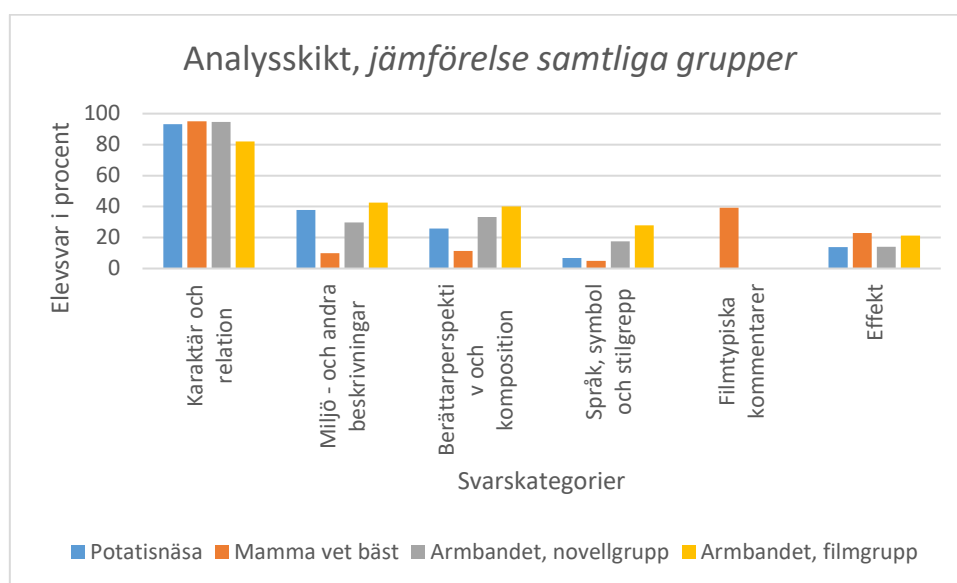
Kommentarerna rörande miljö- och andra beskrivningar sammanhänger således i vissa elevtexter med resonemang om berättarperspektiv- och komposition. Med diskussioner i 40,1% av elevtexterna är denna kategori den tredje största i filmgruppens redogörelser om "Armbandet". De flesta av dessa texter diskuterar berättarperspektiv och komposition på ett direkt sätt, men en del av svaren har vi placerat i kategorin trots att resonemangen är mer indirekta. Ett exempel på detta är: "Det var alltså armbandet som startade kvällen så bra och gav hopp för den här relationen som slutade den." (Armbandet, film, nr 38) I detta citat pekar inte eleven explicit på hur novellen är komponerad, men berör via sin kommentar ändå hur vi som läsare möter novellens struktur och spänning.

Kommentarerna i denna kategori berör främst komposition och spänningskurva. Eleverna diskuterar inte sällan novellens vändpunkt på ett mer eller mindre uttalat sätt: "Efter att hon sett väninnan beskriver hon det som att hala den kvällen har blivit förstörd." (Armbandet, film, nr 55) Häri kommenterar och uppvisar eleven en medvetenhet rörande novellens uppbyggnad. I citatet finns också, dock mindre uttalat, en kommentar kring berättarperspektiv. Berättarperspektivet kommenteras uttalat i några av texterna: "Historien är från bådas perspektiv. Detta är intressant för då får man höra båda delar av historien. Både hur kvinnan känner sig innan men också vad han tänker, och sen så ser man igen hur kvinnan känner om armbandet." (Armbandet, film, nr 60)

27,9% av elevtexterna har kommentarer som hamnar i kategorin språk, symbol och stilgrepp. Dominerande är här de kommentarer som rör novellens språkdräkt. Nästan alla elevkommentarer beskriver här hur eleverna finner språket omodernt: "En sista grej jag la märke till som kanske inte riktig heller hör ihop med textens handling är att det fanns med några ord som i alla fall jag inte ser speciellt ofta i en sådan här text, lite 'svårare', 'ovanligare' ord om man kan beskriva dem så. Jag tänker bland annat på bagateller, pergamentskärm, rekvirerar, förnimmelse mm." (Armbandet, film, nr 47) I likhet med novellgruppens texter finner vi här ett fåtal elever som identifierar armbandet som symbol. Detta finner vi bl a i den filosofiskt formulerade elevtexten Armbandet, film, nr 16: "Djupt introspektiva berättelser som följer en dramaturgi som denna är ofta mottagliga för att kunna tillskrivas större metaforiska betydelser. I det här fallet är symboliken uppenbar: utvecklingen från ignorant glädje till upplyst lidande är en som de flesta genomgår någon eller upprepade gånger i livet." Även filmgruppen innehåller många elevtexter, 65,6%, som lägger märke till armbandet utan att identifiera det som innehavande symbolik.

Effektresonemangen uppgår i denna elevgrupp till 21,3%. Eleverna kommer med iakttagelser kring effekter av flera olika aspekter av texten; språk, karaktär, miljö och komposition. Viss dominans finns för effektresonemang rörande beskrivningar och komposition. Ett exempel är ett utdrag ur elevtext Armbandet, film, nr 43: "Huvudpersonen gick från att beskriva omgivningen som varm med ett mysigt mörker till att beskriva rummet och gatorna som kalla, fulla av falska och hemska människor och hur allt känns som en hemska dröm. Denna förmåga att kunna förmedla känslor genom text och att få läsaren att känna samma känslor tyder på en tydlig förmåga att kunna sätta läsaren i huvudpersonens 'skor', att verkligen sätta en i världens som byggs upp av texten är något som inte ofta kan fångas av många författare."

Kort jämförelse



Ett jämförande perspektiv på de olika grupperna ger att den kategori som berörs av flest elever tydligt är *karaktär och relation*. Dessa kommentarer uppgår till 93,1% rörande "Potatisnäsa", 95,0% för "Mamma vet bäst", 94,7% hos "Armbandet" novellgrupp samt 82,0% i "Armbandet" filmgrupp. Det är alltså en stor likhet mellan grupperna rörande denna kategori, men med något färre kommentarer hos eleverna i "Armbandet" filmgrupp. Om detta har att göra med hur deras diskussioner sett ut rörande filmen är svårt att fastslå, men det finns intressanta tendenser som också avspeglas i de andra kategorierna. Att kategorin *karaktär och relation* är den tydligt största är inte så konstigt då detta analyskikt ligger mycket nära berättelsernas tema, och också det som vi i resultatdel ett sett att eleverna diskuterar vidare via omvärldskommentarer och personliga reflektioner.

Kategorin *miljö- och andra beskrivningar* kommenterar i texterna om "Potatisnäsa" av 37,9%, i texterna om "Mamma vet bäst" av 9,8%, i texterna om "Armbandet" novellgrupp 29,8% och i "Armbandet" filmgrupp av 42,6%. Såväl siffrorna rörande "Mamma vet bäst" och "Armbandet" filmgrupp sticker i denna jämförelse ut. När det gäller "Mamma vet bäst" är det inte konstigt att denna siffra är låg, då eleverna istället kommenterar de filmtypiska elementen som i denna medieform ersätter texters beskrivningar av olika slag. Intressantare är istället att "Armbandet" filmgrupp får så hög siffra kommenterande just beskrivningar av olika slag.

Berättarperspektiv och komposition har ett resultat som i jämförelse liknar det rörande *beskrivningarna*. Här ser siffrorna ut som följer: "Potatisnäsa" 25,9%, "Mamma vet bäst" 11,4%, "Armbandet" novellgrupp 33,3% och "Armbandet" filmgrupp 40,1%. Även i denna kategori blir tydligt hur elevtexterna om filmen endast kommenteras av ett fåtal elever, medan siffrorna i de andra grupperna är generellt högre, och som högst i "Armbandet" filmgrupp. Vi tolkar de låga siffrorna rörande "Mamma vet bäst" som att de återigen ersätts av kommentarer om de filmtypiska dragen.

Den kategori som i samtliga elevtexter uppvisar lägst resultat är den rörande *språk, symbol och stilgrepp*: "Potatisnäsa" 6,9%, "Mamma vet bäst" 4,9%, "Armbandet" novellgrupp 17,5% och

”Armbandet” filmgrupp 27,9%. Även om siffrorna är låga i denna kategori är det tydligt att eleverna rörande ”Armbandet” (i båda grupperna) kommenterar språket och reflektionerna ger vid handen att de kommenterar språket då det på något sätt sticker ut, innebär något de inte är vana vid.

När det gäller elevernas diskussioner av *effekt* påvisar jämförelsen mellan stora siffror: ”Potatisnäsa” 13,8%, ”Mamma vet bäst” 23,0%, ”Armbandet” novellgrupp 14,0% och ”Armbandet” filmgrupp 21,3%. Siffrornas storlek i sig innebär inte så stora skillnader, men innehållet i det eleverna kommenterar visar att elevtexterna rörande ”Mamma vet bäst” i hög utsträckning handlar om de filmtypiska kommentarerna samt medvetna reflektioner rörande filmskaparens val, medan de kring ”Potatisnäsa” inte handlar om författarens val utan om hur karaktärernas val påverkar eleverna och elevernas förväntningar på vad som ska hända i texten. En jämförelse av resultatet rörande *effekt* mellan de två olika grupperna som läst ”Armbandet” visar att novellgruppen mest diskuterar effekt i termer av förståelse medan filmgruppen lyfter fram effekter av textens delar i sig. Det finns således en innehållsmässig korrelation mellan å ena sidan ”Potatisnäsa” och ”Armbandet” novellgrupp och å andra sidan ”Mamma vet bäst” och ”Armbandet” filmgrupp.

Den kategori som endast undersöks i ”Mamma vet bäst” är de *filmtypiska kommentarerna*. Dessa uppgår till 39,3% och kompenserar i vår tolkning för de låga siffrorna rörande såväl *beskrivningar* som *berättarperspektiv och komposition*. Innehållet i vad som kommenteras skulle hamna i dessa kategorier om filmen vore en text. Slutligen är det intressant att kommentera hur elevtexterna ur ”Armbandet” filmgrupp sticker ut till sin helhet. Resultatet i denna elevgrupp har lägre siffror för *karaktär och relation* men högst siffror i **alla** de andra kategorierna. Elevtexterna i denna grupp ger således vid handen att dessa elever i högst utsträckning lagt märke till analyskikt som inte är de allra självklaraste (*karaktär och relation*) givet berättelsernas innehåll. Samtidigt finns alltså kvalitativt goda kommentarer rörande *effekt*.

Diskussion

I vår undersökning av gymnasielevs reception av fiktivt berättande i novell och kortfilm ville vi få svar på eventuella skillnader som finns i elevs förståelse för å ena sidan skönlitterär text och å andra sidan det fiktiva berättandet i film. Syftet med vår studie var att undersöka elevs reception av fiktivt berättande i en novell och en kortfilm för att utreda huruvida kortfilmen kan vara ett verktyg för förståelse av novell. I detta ville vi studera elevernas förhållningssätt till fiktionen samt vilka litterära skikt de lyfter fram då de gör analytiska reflektioner. Därtill ville vi utröna vilka implikationer resultatet får för litteraturdidaktiken. Elevernas förhållningssätt till fiktionen innehåller en del ur vårt perspektiv betydelsefulla resultat. Vi ser att eleverna i sina kommentarer funderar vidare inom ramen för fiktionens värld, de *förlänger* enligt vår mening fiktionen. Denna förlängning av fiktionen innebär, som vi visat i resultatdelen, att eleverna tolkar in detaljer i berättelsen, resonerar som om berättelsen pågår innan och efter det berättade och förhåller sig i viss mån till det fiktiva som vore det en del av verkligheten, en sanning. Detta faktiva förhållningssätt uppkommer i högre utsträckning i kommentarer kring de två fiktiva berättelser som ligger eleverna nära än i reflektioner kring novellen (*Armbandet*) som erbjuder dem mer motstånd. Att eleverna på detta sätt gör tillägg till den fiktiva berättelsen menar vi kan ha att göra med att de starkt identifierar sig med berättelsens tema och karaktärer. De tar till sig och funderar vidare över det som utspelas i berättelserna.

Det starka engagemanget leder också till att dessa fiktiva berättelser är de som får flest kommentarer av omvärldskaraktär eller renderar kommentarer av personlig karaktär. Kommentarererna uppvisar att fiktionen bidrar till elevernas funderingar och tankar kring den värld de lever i. De sätter fiktionen i relation till verkligheten. Ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv är det värt

att poängtera hur resultatet uppvisar att fiktionen på detta sätt kan skapa ett stort engagemang; något vi ofta eftersträvar, uppmuntrar, i vår undervisning. Elevernas förhållningssätt till den mer svårtillgängliga novellen, *Armbandet*, uppvisar istället resonemang av värderande karaktär. Kommentarer handlar här dels om karaktärernas handlingar och tankar, och dels om fiktionens kvalitet.

Resultatet rörande elevernas förhållningssätt till fiktionen pekar på en litteraturdidaktisk utmaning; eleverna missar en av fiktionens grundpermitter – det är fiktion – och inte verklighet. Vad gäller den förlängda fiktionen uppvisar inte resultatet en skillnad baserad på fiktionsform (kortfilm eller novell) utan på en tematisk skillnad, alternativt differens i svårighetsgrad i det berättade. Utifrån vårt resultat blir det viktigt ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv att fundera över undervisningsmaterial utifrån hur det engagerar men samtidigt med en medvetenhet kring att eleverna inte helt tar hänsyn till fiktionen som fiktion. Kanske behöver vi som lärare medvetet stötta eleverna, via t ex diskussioner, i hur de ska förhålla sig till fiktionen. Vårt resultat uppvisar, i likhet med Rosenblatts (2002/1938) teorier, att i interaktionen med den fiktiva berättelsen sker ett känslomässigt engagemang som påverkar hur eleverna tar till sig fiktionen. Judith Langer (2011) presenterar i sin modell rörande litterär kompetens hur läsare stegvis skapar distans till det lästa och därmed uppnår förståelse för fiktionen. I vårt resultat kan vi se hur elevernas förhållande till fiktionen uppvisar att de befinner sig i olika stadier med samtidighet, men att gränsen mellan den verkliga världen och fiktionens värld inte alltid är klar för eleverna. Vi menar att denna *förlängda fiktion* vore intressant att såväl studera vidare som att ta hänsyn till ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv. Kanske är dagens gymnasieungdomar mer vana att reflektera över olika saker simultant än vad tidigare generationer varit, och kanske har detta en betydelse för deras förståelse för- och resonemang kring fiktion.

I resultatet från elevsvaren kring ”Armbandet” kompletteras bilden av den *förlängda fiktionen*. En stor del av eleverna missförstår delar av novellen. Här möter eleverna en text som ligger längre ifrån deras egen upplevelsehorisont, och då de inte riktigt förstår händelseförloppet eller vad som orsakar konflikten i novellen väljer de i hög utsträckning att komplettera fiktionen med detaljer som inte står att finna i en rimlig tolkning av novellens innehåll. De detaljer eleverna lägger till skapar för dem möjligheten att hitta en annan, alternativ konflikt, i det berättade. Den *förlängda fiktionen* fyller således här funktionen av att vara meningsskapande, och vi menar att detta förfarande visar hur eleverna tar till den del av sin litterära kompetens som Torell (2002) lyfter fram som den konstitutionella kompetensen. När eleverna inte helt förstår den fiktion de möter skapar de en egen fiktion, utifrån en (omedvetna/intuitiva?) kunskap om att en novell drivs av en konflikt som måste få sin upplösning. Ur ett klassrumsperspektiv blir det intressant att medvetandegöra eleverna om att de har denna, eventuellt omedvetna, kunskap om hur fiktionen är uppbyggd. De har, även om de inte helt förstår innehållet, en kunskap om novellens form, och denna kompetens kan vägleda dem i förståelse för skönlitteraturen. Detta tydliggörande av elevernas analysförmåga kan hjälpa oss att skapa intresse för litteraturanalys som sådan.

När vi analyserat resultaten av vilka skikt eleverna lyfter fram i sin analys blir det tydligt att eleverna bär med sig en mer djuplodande förståelse för det multimodala berättandet än för fiktionen i textform. I diskussionerna kring kortfilmen förmår eleverna lyfta fram delar av berättandet som handlar om filmtypiska detaljer. Detta får sedan, enligt vårt resultat, konsekvenser för hur denna elevgrupp analyserar novellen ”Armbandet”. Filmgruppens analys av ”Armbandet” blir mer kvalitativ och djuplodande än novellgruppens. De lyfter i högre utsträckning fram skikt i berättandet som går utanför karaktärer och relationer, och de effekteresonemang som förs är mer kvalitativa. Vår ursprungliga fråga för detta arbete besvaras av att de elever som arbetat analytiskt med en kortfilm når bättre analytiska resonemang då de sedan tar sig an en mer krävande novell än vad de elever gör

som i förstone arbetat med en (mer lättillgänglig) novell. Det finns fog för att betrakta kortfilmen som ett verktyg för att utveckla elevernas analytiska förmåga då det gäller skönlitterär text. Det vidgade textbegreppet har diskuterats i förhållande till de olika ämnesplanerna för svenskämnet. Vårt resultat pekar på att det finns gott stöd för att använda de multimodala medieformerna som utgångspunkt för undervisning i skönlitteratur. Elevernas förtrogenhet med filmen som sådan kan leda dem till en god analytisk förmåga då det gäller fiktion i textform. Via arbete med analys av kortfilm kan vi som lärare förtydliga att eleverna har en god analytisk förmåga och vägleda dem in i den skönlitterära texten. Att förtydliga den kunskap och förmåga eleverna bär med sig stärker deras självförtroende och förhoppningsvis intresse för att arbeta analytiskt med skönlitteratur. Våra resultat kan ställas i relation till de resultat Maritha Johansson (2015) presenterar i sin avhandling. Där pekar hon på att svenska elever har en god förmåga att sätta sig själva i relation till skönlitterär fiktion, men att de har svårare att genomföra en mer traditionell analys och därmed förstå det berättade. De svenska eleverna saknar i jämförelse med de franska eleverna metaspråk och begrepp för denna analys. Vi menar att våra resultat pekar på en väg att förbättra denna analytiska hållning i litteraturundervisningen.

Sammanfattningsvis visar vår undersökning att elevernas förhållningssätt till fiktionen i kortfilm och novell uppvisar såväl möjligheter som utmaningar. Möjligheter i form av att fiktionen kan vara såväl engagerande som en katalysator för analytisk förmåga rörande skönlitterär text. Utmaningar i form av att eleverna behöver stöttas i vad som är fiktion, och gränser för denna genre. Didaktiska implikationer som resultatet pekar mot är bl a att ett medvetet användande av fiktion i olika medieformer kan vara gynnsamt och ge effekter för elevernas intresse för analys och berättande som sådant. Användandet av kortfilm torde vara ett effektivt sätt att arbeta med för att utveckla elevens progression i litteraturförståelse och analys. I undervisningsinnehållet blir valet av berättelser viktiga för vilka förmågor vi vill stimulera. Innehållet i vår litteraturundervisning kan designas olika beroende på vilka olika litteraturanalytiska förmågor vi vill träna; texter som ligger nära elevernas egna erfarenheter stimulerar till såväl förlängd fiktion som omvärldsdiskussioner, medan mer svårtillgängliga texter möjligen kan tydliggöra de olika analytiska skikten i en fiktiv berättelse. Vidare torde de klassrumsdiskussioner vi för uppmärksamma eleverna på de komponenter deras diskussioner innehåller; *att* de gör omvärldsreflektioner i relation till fiktionen, *hur* deras förhållningssätt visar *förlängd fiktion* eller inte, och *hur* deras analytiska förmåga rörande film kan bli ett stöd i förståelsen av fiktion i text.

För vidare studier vore det intressant att undersöka vilka undervisningsformer som bäst hjälper eleverna i denna koppling mellan förståelse för kortfilm och novell (film och skönlitteratur). När i undervisningen bör kortfilmen användas? För vilka berättarkomponenter är filmen effektivast? Vilken typ av kortfilm bör användas? Dessa frågor besvarar vår studie inte, men dock påvisar resultatet att medvetenheten i val av material är av vikt. Vårt resultat manar till en vidareutvecklad litteraturdidaktisk diskussion om filmen som verktyg för fördjupad analytisk förmåga. Vi som lärare bör arbeta verkligt medvetet med val av stoff, inte bara för att illustrera olika typer av litteratur utan, för att det på olika sätt stimulerar den analytiska förmågan. Fiktion i olika modala former synliggör den analytiska processen. Via kortfilmen kan eleverna vinna viktiga insikter om fiktion i novellform; det är inte en fråga om skilda världar, utan eleverna erbjuds insikter i en helt ny värld med möjligheter till fördjupad förståelse.

Referenser

- Bundsen, M. (Producent/Författare/Regissör) & Hemmendorff, E. (Producent). (2016). *Mamma vet bäst* (Spelfilm). Sverige: Plattform Produktion AB
- Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: Structuralism, linguistics and the study of literature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Davidsson, C. (2004). Potatisnäsa. *Svarta diamanter, Elva berättelser om liv och död*. Falun: AlfabetAnamma AB.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. London: Routledge
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. (Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation, Linköping). Hämtad från: liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:856465/FULLTEXT01.pdf
- Langer, J.A. (2011a). *Envisioning knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis
- Pettersson, T. (Red.). (2015). *Litteraturen på undantag: Unga vuxnas fiktionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg, Stockholm: Makadam förlag
- Rosenblatt, L.R. (2002/1938). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Övers. Torhell, S.-E. Lund: Studentlitteratur
- Sandel, C. (1951). Armbandet. *Carmen och Maja och andra noveller*. Övers. Lindberger, A.-M. Stockholm: Forum Mauritzons
- Skolverket. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket
- Torell, Ö. (2002). Kapitel 1-4. I Torell, Ö. (Red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland (s. 87-91)*. Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan. Rapport nr 12.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Rapport. Hämtad från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Diskussionsfrågor, Potatisnäsa av Cecilia Davidsson

- 1) Vad handlade novellen om? Vilket är budskapet? Hur, i vilka delar av berättandet, framkommer detta budskap?
- 2) Hur uppfattar ni berättelsens karaktärer? På vilket sätt får vi veta något om karaktärerna? Vilka delar av berättandet visar något om karaktärerna?
- 3) Hur uppfattar ni miljön? Hänger miljön på något sätt samman med karaktärernas sätt att vara/hur de utvecklas? Hänger miljön ihop med budskapet?
- 4) Vad tänker ni kring berättelsens uppbyggnad? Början, slutet mm. Finns det någon vändpunkt?
- 5) Är det något i berättelsen som ni tänkt lite extra kring? Finns det några symboler i berättelsen?

Diskussionsfrågor, Mamma vet bäst av Mikael Bundsen

- 1) Vad handlade filmen om? Vilket är budskapet? Hur, i vilka delar av berättandet, framkommer detta budskap?
- 2) Hur uppfattar ni berättelsens karaktärer? På vilket sätt får vi veta något om karaktärerna? Vilka delar av berättandet visar något om karaktärerna?
- 3) Hur uppfattar ni miljön? Hänger miljön på något sätt samman med karaktärernas sätt att vara/hur de utvecklas? Hänger miljön ihop med budskapet?
- 4) Vad tänker ni kring berättelsens uppbyggnad? Början, slutet mm. Finns det någon vändpunkt?
- 5) Är det något i berättelsen som ni tänkt lite extra kring? Finns det några symboler i berättelsen?