

Fritidens fiktionsanvändning i ett skolperspektiv

Stefan Lundström, Luleå tekniska universitet

Anette Svensson, Jönköping University

I denna artikel är elevens fiktionsanvändning på fritiden utgångspunkten. Medan skolans fiktionsanvändning till mycket stor del handlar om läsning av tryckta texter uppvisar elevens användning av fiktion på fritiden ett spektrum av olika sätt att använda fiktioner på. Eleverna har genom sin fritidsanvändning av fiktion erfarenheter som det oftast är tacksamt att anknyta till i undervisningen. Genom att använda den kunskapsbank som eleverna redan besitter om fiktioners strukturella mönster och innehåll, kan man i undervisningen hitta naturliga ingångar till exempelvis analys av tema, motiv och intrig i olika texttyper. Man skulle kunna uttrycka det som att man arbetar *med* och inte *mot* elevernas erfarenheter. För att kunna göra detta måste undervisningen för det första utgå från en god kännedom om vad ungdomars fritidsanvändning av fiktion egentligen består av. För det andra måste den ha någon form av modell eller teori för hur undervisningen kan anknyta till elevernas erfarenheter på det här området.

I denna artikel presenterar vi därför inledningsvis undersökningar och rapporter som handlar om ungdomars läs- och medievanor samt en genomgång och diskussion av hur styrdokumentet tar upp och behandlar andra medier än skönlitteratur. Därefter redovisas och diskuteras ett exempel på hur ett så kallat multimodalt textuniversum kan användas för att koppla samman skolans och elevernas fiktionsanvändning och därigenom uppnå målen för fiktionsundervisning. Vi utgår då från Jane Austens roman *Stoltbet och fördom*. I artikelns avslutande del presenteras det *medieekologiska perspektivet* som ett sätt att se på ungdomars fiktionsanvändning på fritiden och vad den användningen innebär för lärandet. Ett medialt ekosystem är dynamiskt, det vill säga det förändras i och med att nya saker tillkommer och andra försvinner. Skolans svenskämne kan ses som ett sådant system, där nya medier ”invaderar” undervisningen. De invaderande medierna kan tas emot på olika sätt, endera som något ”farligt” som man gör motstånd mot eller som något utvecklande som integreras och används i undervisningen.

Undersökningar, rapporter och styrdokument

Många människor är ständigt uppkopplade mot Internet, och sociala medier har blivit en stor del av vardagen för flertalet, speciellt unga, människor. Bildskärmen är idag ett mycket vanligt sätt att erbjuda berättelser i olika former, såsom filmer, tv-serier, musik- och sångstycken, musikvideor, datorspel och fanfiktioner¹, men också traditionella berättandeformer såsom romaner och dikter förmedlas ibland via digitala skärmar. Dessa berättelser har ofta stor inverkan på människors liv. Framför allt gäller detta ungdomar som är masskonsumenter av den här sortens texter (Medierådet, 2015). Det råder ingen tvekan om att ungdomar konsumerar och producerar berättelser, fiktioner, i olika medieformat i hög utsträckning på fritiden, något som inte alltid avspeglas i skolans litteraturundervisning. Där är det främst typografiska texter, i form av romaner, romanutdrag och noveller, samt film som förekommer (Svensson, 2015).

Den statliga rapporten *Läsandets kultur* (2012), om läsning och skönlitteraturens status i Sverige, visar att läsning fortfarande är en vanligt förekommande aktivitet, men samtidigt identifieras hot mot skönlitteraturens ställning. Det främsta hotet kommer från den minskade läsförmågan hos ungdomar, enligt rapporten. Denna minskade läsförmåga kan medföra att positiva upplevelser av skönlitterär läsning uteblir, vilket i sin tur kan leda till en ännu mindre läsförståelse. Särskilt gäller detta pojkar, som läser i mindre omfattning än flickor.

En undersökning om gymnasieungdomars användande av berättelser i olika medieformer i skolan och på fritiden visar att de lägger ner avsevärt mer tid på berättelser på fritiden än i skolan (Svensson, 2014). En mindre skillnad finns mellan flickor och pojkar, där flickorna använder berättelser till 90 procent på fritiden och 10 procent i skolan medan pojkarna använder 93 procent på fritiden och 7 procent i skolan (Svensson, 2014). Den genomsnittliga användningen på fritiden är 22,5 timmar per vecka. Det är även mycket troligt att ungdomarna använder mer än en fiktionstext samtidigt. De kan till exempel titta/lyssna på en film och spela ett spel samtidigt.

När det gäller gymnasieungdomars användning av berättelser på fritiden visar en pågående undersökning av Lundström och Svensson (u.u.) att det främst är tre olika medier som har stort genomslag, nämligen tv-serier (där de lägger ner i genomsnitt 6,5 timmar/vecka), film (6,3 timmar/vecka) och datorspel (5 timmar/vecka). Även här finns en skillnad mellan pojkar och flickor i det att flickor lägger något mer tid än pojkar på tv-serier (7,4 respektive 5,3 timmar/vecka) och film (6,8 respektive 5,8 timmar/vecka), medan pojkar lägger mycket

¹ Mer om fanfiktioner, d.v.s. fiktion författad av fans, nedan.

mer tid på datorspel än flickor (10,5 respektive 1,2 timmar/vecka). När det gäller skönlitteratur, i denna undersökning detsamma som typografiska texter i form av till exempel romaner, noveller och dikter, ägnar flickor dubbelt så mycket tid som pojkar åt den (1,4 respektive 0,7 timmar/vecka). Den här medieformen används som synes i betydligt mindre omfattning än film och tv-serier – och datorspel för pojkarna – men i högre grad än andra text- och medieformer, såsom teater, serier och rollspel.

Studien visar även att skillnaderna mellan fritidsanvändningen för elever på högskoleförberedande program och elever på yrkesprogram är mycket små. I skolan lägger de båda elevkategorierna också ner lika mycket tid på skönlitteratur (0,7 timmar/vecka), men elever på yrkesprogram lägger ner mer tid än elever på högskoleförberedande program på film (0,9 respektive 0,6 timmar/vecka), tv-serier (0,2 respektive 0 timmar/vecka) och datorspel (0,4 respektive 0,1 timmar/vecka). Under skoltid ägnar följaktligen elever på yrkesprogram mer tid åt berättelser i olika medier än elever på högskoleförberedande program. Denna skillnad i undervisningen går emellertid inte att kopplas till skillnader i elevernas fritidsanvändning.

De gällande styrdokumentet, Lgy 11, berör i viss mån förhållandet mellan skönlitteraturen och andra fiktionstexter. Det tidigare förekommande ordvalet ”det vidgade textbegreppet” har i Lgy 11 strukits till förmån för preciseringar av vilken typ av text som avses. Innebörden att texter som kombinerar exempelvis skriven text, bild och ljud ska användas finns dock kvar. Film lyfts flera gånger fram som ett exempel på en fiktionstyp som ska användas vid sidan om skönlitteraturen. I samband med film skrivs också det mer vaga ”berättande i andra medier” ut som ett innehåll. Precis som man i litteraturen kan studera hur teman byggs upp och berättelser drivs framåt, kan man göra det i ”sammansatta uttrycksformer”, enligt ämnesplanen. Arbetssättet ska bidra till att filmer och andra texter *integreras* i undervisningen, så att de inte blir ”ett eget ’underämne’ inom ramen för svenskämnet”.

Enligt styrdokumentet är syftet med att använda andra medier inom svenskämnet detsamma som för skönlitteraturen, det vill säga att använda texterna som ”en källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar”. I Svenska 1 ligger fokus på centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier, medan det i Svenska 2 ges utrymme för ett utvidgat synsätt på ”författarskap”. Svenska 3 saknar explícita hänvisningar till andra berättandeformer än skönlitteraturen.

Ett innehåll – många medier

Henry Jenkins (2006) anser att vi rör oss från ett mediespecifikt innehåll, till exempel en berättelse förmedlad i en roman eller en tv-serie, mot att ett visst innehåll förmedlas genom många medier och på många olika sätt. Vägarna till innehållet kan se olika ut och olika typer av deltagarkulturer kan utvecklas i relation till innehållet. Ett exempel på detta är berättelsen *Stolthet och fördom* som finns i många olika varianter och i olika medier förutom i Jane Austens roman, till exempel film, tv-serie, roman, fanfiction, seriebok, brädspel, datorspel, väska, smycke, mobilfodral, soundtrack, Facebook- och Twitterkonto. *Stolthet och fördom* kan därför ses som ett omfattande multimodalt *textuniversum*, där berättandet förmedlas genom

många olika medier och där den traditionella rollfördelningen mellan producent och konsument utmanas.

Ett viktigt inslag i textuniversum är *transmedialitet*, det vill säga att innehåll överförs till ett annat medium. Fenomenet är i sig inte nytt, men digitaliseringen har medfört både en kraftigt ökande omfattning av transmedialitet och skillnader i hur det kan göras. Att blogga, spela datorspel, göra fanfilm och bygga sociala nätverk är bara några exempel på hur teknikutvecklingen har resulterat i förändrade sätt att ta till sig och utvidga berättelsens universum. I stort sett varje förmedling av en berättelse idag erbjuder möjligheter att utvidga upplevelsen i form av till exempel hemsidor, extramaterial till filmatiseringar och olika typer av artefakter som ges ut i anslutning till berättelsen, så kallat merchandise. Mittell (2014) kallar dessa utvidgningar för *transmediala förlängningar*, d.v.s. de vidgar kärntexten. Både kärntext(er) och de transmediala förlängningarna kan ses som bitar i ett textuniversum. Jenkins anser dock att varje medium ger sitt unika bidrag till att vidareutveckla berättelsen, vilket problematiserar det hierarkiska förhållande som ibland uppfattas mellan kärntexten, i detta fall Austens roman, och de olika transmediala förlängningarna, såsom filmer, tv-serier och fanfiktioner. I *Stolthet och fördom*-universumet är kärntexten en roman, men det finns många andra typer av kärntexter i andra textuniversum: till exempel en tv-serie (*Lost*-universumet), en film (*Pirates of the Caribbean*), en grafisk roman (tecknad serie) (*The Walking Dead*) och ett spel (*Warcraft: Orcs & Humans*).

Stolthet och fördom som textuniversum

Eftersom textuniversum inte har några absoluta gränser och skapas allteftersom deltagarna bekantar sig eller bidrar med olika bitar av universumet är de både levande och dynamiska. Just därför finns det flera fördelar med att arbeta med textuniversum i litteraturundervisningen. Många lärare arbetar redan med multimodala texter genom att använda en film, en sång eller en bild som ingång till en roman – man så att säga bäddar för läsandet. Om man vidgar perspektivet till att gälla hela textuniversum ger man inte bara värde åt de text- och medieformer ungdomar använder frekvent på sin fritid, utan man kan även använda olika många, långa och svåra texter från samma universum för att på så sätt utmana eleverna på deras olika nivåer, samtidigt som alla arbetar med en gemensam berättelse. Man uppmuntrar då både det individuella och det kollektiva lärandet. Genom att arbeta med textuniversum kan man, som lärare, använda den kunskapsbank många elever redan besitter och samtidigt uppmuntra alla elever att känna igen texter, se mönster och strukturer, samt att ha ett analyserande och reflekterande förhållningssätt till olika sorters texter, inte bara till den tryckta skönlitteraturen, precis som ämnesplanen uppmanar till.

Jane Austens roman *Stolthet och fördom* kan mycket väl vara en text som läses i gymnasiet. Det är emellertid lika troligt att gymnasieungdomars första möte med *Stolthet och fördom*-berättelsen inte är Austens roman, utan kanske snarare Joe Wrights filmatisering från 2005, Seth Graham-Smiths roman *Stolthet och fördom och zombier* från 2009 eller Burr Steers filmatisering av samma verk som gick på biograferna 2016. *Stolthet och fördom* fungerar som exempel i diskussionen av textuniversum, men det är viktigt att poängtera att det finns mängder

av olika textuniversum. Alla textuniversum har inte heller en tydlig kärntext, eller ursprungstext, på samma sätt som Austens roman.

Eftersom detta textuniversum, likt många andra, är synnerligen gediget, indelas det i tre olika kategorier och några exempel från varje kategori nämns. Den första kategorin är ”re-make”, vilket innebär att berättelsen görs *igen*, d.v.s. en repetition av berättelsen i ny tappning. Den andra kategorin är ”makeover”, där berättelsen görs *om*, d.v.s. berättelsen eller delar av berättelsen ändras eller anpassas. Detta är en stor kategori med många olika sorters texter. Den tredje kategorin är ”faktion”, d.v.s. berättelsen blir eller ges sken av att vara icke-fiktiv.

Remakes

Remakes finns i olika varianter och de två största är filmatiseringar i form av spelfilmer och tv-serier. Dessa remakes är transmediala i det att de berättas i ett annat medieformat och på så sätt överför berättelsen från visuell typografisk text till att inbegripa rörliga bilder färg och ljud (oftast). Exempel på remakes i *Stolthet och fördom*-universumet är Cyril Cokes *Stolthet och fördom* (1980) och Simon Langtons *Stolthet och fördom* (1995) – båda tv-serier, och två filmer, Robert Z. Leonards *En man för Elizabeth* (1940) och Joe Wrights *Stolthet och fördom* (2005). Huvudsyftet med dessa remakes är att vara nära och på samma gång ge en tolkning av kärntexten. Det kan vara lockande att se en ny tolkning av en berättelse man redan känner igen och det kan också vara lockande att jämföra den nya versionen med kärntexten. På så sätt har remakes en potential att nå både de som känner till *Stolthet och fördom*-berättelsen och de som inte gör det. Som exempel kan tilläggas att när BBC-versionen av *Stolthet och fördom* från 1995 sändes var det många tittare som hittade (tillbaka) till romanen, samt till tidigare remakes.

En effekt av att göra om berättelsen är att nya deltagare i *Stolthet och fördom*-universumet kommer i kontakt med Austen och hennes berättelse genom en remake snarare än genom romanen. Deras utgångspunkt i textuniversumet beror då på vilken version av berättelsen de identifierar som ”original”, d.v.s. den text de först mötte. Det egna ”originalet” blir den version man relaterar de andra versionerna till. I *Stolthet och fördom*-universumet finns det en källtext – en ursprungstext, vilket är Jane Austens roman – men sedan har varje deltagare i universumet sin egen originalversion. Ett exempel på den jämförelseprocess som ofta uppstår kan ses i en diskussion om vilken Mr Darcy som är bäst: David Rintoul (1980), Colin Firth (1995) eller Matthew Macfadyen (2005) (imdb.com).

Makeovers

Makeovers finns i en mängd olika varianter och man kan ofta se ändringar på karaktärarnivå, till exempel förändring av perspektiv där en bikaarakter istället blir huvudkaraktär eller där man ändrar karaktärers förhållanden. På handlingsnivå kan till exempel en fortsättning av handlingen efter kärntextens slut skrivas till. Fascinationen för berättelsen sträcker sig således längre än mot den handlingsorienterade intrigen. Här belyses tre exempel av makeovers, nämligen fanfiktiv, variationsroman och spel.

Fanfiktio

Fanfiktio är inte ett nytt fenomen, men det har fått en enorm spridning tack vare internet. Det är, som namnet antyder, fiktion författad av fans. Som sådan är den skriven anonymt av amatörer, ofta på engelska, och är baserad på en kärntext (roman, film, spel o.s.v.) som man beundrar på något sätt. Läsaren eller tittaren blir på så sätt en *prosument* – en kombination av producent och konsument av berättelser. Dessa fans använder redan existerande textvärldar eller karaktärer när de skapar sina egna versioner av kärntexten. En viktig del av fanfiktio är interaktivitet. Fanfiktio-författare skriver främst för andra fans, vilket ofta görs i speciella fan-gemenskaper där man också hjälps åt genom att ge feedback på och bedöma varandras texter. Fanfiktio kan ses inte bara som en expansion av en berättelse, utan även som en önskan från läsare/tittare att fylla i de luckor som de ser i kärntexten (Jenkins, 2007). De olika sätten att fylla i luckorna, till exempel att skriva om berättelsen från ett nytt perspektiv eller att ändra heterosexuella par till homosexuella par, vittnar om att fanfiktio-författare är kritiska läsare av kärntexten.

Det finns mängder av fanfiktioer i *Stolthet och fördom*-universumet. Som exempel kan nämnas att det finns över 4 000 fanfiktioer baserade på *Stolthet och fördom*-berättelsen på Fanfiction.net, en av de stora fanfiktio-sidorna. Bland dessa fanfiktioer återfinns berättelser som använder en annan tid eller plats än i kärntexten, till exempel ”Asian Girls Do It Better” av ArtificialAorta (*Fanfiction.net*), som har en kinesisk huvudperson och utspelas i nutid. De flesta berättelserna återskapas dock i Austens samtid och trots att det finns en framåtblickande epilog i Austens roman, finns det många berättelser som tar vid där Austens berättelse slutar före epilogen, till exempel ”A Sequel to Pride and Prejudice” av Misty Woods (*Fanfiction.net*). Dessa fortsättningar av berättelsen vittnar om att det finns ett behov av att följa karaktärerna efter det att den avslutats med giftermål. Fanfiktio, liksom fanfilm och cosplay, är oftast kreativa imitationer av en berättelse, där det kanoniska innehållet har ersatts av ett utforskande av narrativa möjligheter.

Variationsromaner

En annan kategori av makeovers, som i mångt och mycket påminner om fanfiktio, består främst av romaner skrivna av professionella författare och publicerade av förlag. Dessa *variationsromaner* använder Austens roman som utgångspunkt och skriver sedan om den från ett annat perspektiv, till exempel fortsätter berättelsen eller använder en karaktär från Austens roman i annan tid eller kontext. Det finns många variationsromaner som på något sätt återskapar en variation av *Stolthet och fördom*. Några sådana romaner som nått en stor publik och även finns översatta till svenska är Emma Tennants *Pemberley* (1996), Seth Graham-Smiths *Stolthet och fördom och zombier* (2009), Jo Bakers *Huset Longbourn: Stolthet och Fördom – Tjänstefolkets berättelse* (2014) och P.D. James *När döden kom till Pemberley* (2012). Likt fanfiktio vänder sig dessa variationsromaner, som inte nödvändigtvis är författade av fans, till *Stolthet och fördom*-fans. Både *Stolthet och fördom och zombier* och *När döden kom till Pemberley* har blivit filmatiserade – det har så att säga gjorts remakes på makeovers. Textuniversumet

sprider sig således när de olika texterna i sin tur ges ut i nya versioner. I textuniversumet måste deltagaren förstå många olika sätt att representera den fiktiva världen för att kunna integrera dessa till en subjektiv konstruktion av fiktionen. Att uppmärksamma och undersöka likheter och skillnader i hur olika världar av berättelser används och upplevs är en viktig aspekt av mediekompetensen idag. Detta kan vara ett inslag i skolans litteraturundervisning och det finns också stöd i styrdokumentet för att arbeta med mediekompetens i bred bemärkelse, genom att multimodala texter lyfts fram och sätts i relation till den traditionella tryckta texten.

Spel

En tredje kategori av makeovers är olika spel som är baserade på *Stolthet och fördom*. Det finns även ett spel som är baserat på *Stolthet och fördom och zombier*. De transmediala förlängningarna fortsätter således att sprida sig. Medan det spel som är baserat på *Stolthet och fördom och zombier* fokuserar på att bekämpa zombier, är målet i de spel, såväl brädspel som datorspel, som är baserade på *Stolthet och fördom* att gifta sig. Genom att fylla i luckor eller ändra på berättelsen belyser eller ifrågasätter många makeovers olika områden, såsom dåtida och nutida könsroller, makthierarkier och heteronormativa förhållanden i kärntexten.

Faktioner

Faktioner är en kategori som, liksom remakes och makeovers, finns i många olika varianter. Gemensamt för faktitioner är att de bildar en bro mellan den fiktiva berättelsevärlden och reella icke-fiktiva fenomen eller fenomen som ger sken av att vara icke-fiktiva. Några exempel på detta kan ses i olika Twitterkonton och Facebook-konton såsom #JaneAustenLIVES och @JaneAustenAuthor. Andra exempel är olika merchandise såsom mobilfodral i skepnad av *Stolthet och fördom*-romanen, tygpåsar med Mr Darcy som motiv, och kläder med citat från *Stolthet och fördom*.

Textuniversumets gränser och intertextualitet

Ett textuniversum är abstrakt i den meningen att det hela tiden är föränderligt och inte möjligt att definiera annat än i förhållande till en användning av det. Varje erfarenhet av att delta i ett textuniversum skiljer sig därför från andra personers erfarenheter på något sätt. Det är således omöjligt att dra en skarp gräns mellan olika texter och säga att den ena hör till ett universum medan den andra inte gör det. En litteraturvetenskaplig företeelse som ligger nära textuniversum är *intertextualitet*, d.v.s. idén om att texter skapas i relation till andra texter med både implicita och explicita referenser till de texter som bidrar till den nya berättelsen. Helen Fieldings *Bridget Jones dagbok* (1996) kan ses som en berättelse med explicita intertextuella referenser både till Austens *Stolthet och fördom* och Langtons tv-serie. Förutom att den rike och arrogante man Bridget träffar heter Darcy, tittar Bridget på Langtons tv-serie *Stolthet och fördom*. Denna typ av intertextuella referenser förekommer ofta i textuniversum, men uppmärksammas förstås bara av den som har god kännedom om universumet. *Bridget Jones dagbok* kan även ses som en makeover av Austens roman, bland annat i det att

handlingen speglar handlingen i *Stolthet och fördom*. Det är således svårt – och inte heller nödvändigt – att dra exakta gränser mellan intertextualitet och textuniversum eller avgöra vilka texter som ingår i ett textuniversum. Det är varje deltagares urval som avgör hur textuniversumet byggs upp.

Att uppleva en berättelse i flera versioner och att delta i textuniversum är en trend och kan ses som en kulturell erfarenhet där man till exempel ser filmen, läser boken, lyssnar på soundtracket, följer webbsidor och diskussionsforum, besöker Austens födelseort och platserna där tv-serierna och filmerna spelats in (Pucci & Thompson, 2003). En effekt av denna utökade upplevelse är att Stolthet och fördom-universumet ständigt växer likt ringar på vatten och når nya deltagare, nya entusiaster och nya medskapare. En annan effekt är att det genom det stora antalet representationer finns många ingångar till berättelsen Stolthet och fördom och i förlängningen till Austens roman.

Man kan förstås fråga sig om dessa olika ingångar får eleverna att läsa mer, vilket torde vara ett viktigt mål med skolans litteraturundervisning. Det är inte säkert att det får den effekten trots lärarens goda intentioner, men genom olika ingångar till litteraturen skapas åtminstone förutsättningar för en ökad fiktionsförståelse. Denna har man nytta av vid läsningen också av traditionella tryckta texter (jfr. avsnittet om förståelse i artikeln i del 5).

Medieekologiska synsätt på fiktionsanvändning

I flera av skolans ämnen är ett visst medium traditionellt mer framträdande än de andra. För svenskämnets del är detta medium den skrivna och talade verbala texten. Ett vidgat textbegrepp, som för svenskämnets del också kan inkludera exempelvis bilder, kan därför ibland uppfattas som ett hot mot ämnets kärna. Samtidigt lever vi i ett multimodalt samhälle, där skärmen har ersatt boken som det dominerande kommunikationsmedlet (Kress 2003). På skärmen är en kombination av bilder, ljud, typografisk text, film o.s.v. det vanligaste sättet att kommunicera. Enligt Kress har varje medium vissa strukturer för hur innehåll byggs upp och förmedlas. Detta är mediets så kallade *affordans*. En tryckt text på ett västerländskt språk förutsätter vanligtvis att blicken dras till sidans övre vänstra hörn och att läsningen börjar där. Sedan följer man raderna från vänster till höger och neråt på sidan. Den tryckta verbala texten har därför tydliga regler för hur den ska byggas upp och förmedlas. En film, och även de flesta webbsidor, följer i stället bildens logik, där det viktigaste oftast placeras i mitten, vilket innebär att läsningen sker från mitten och utåt enligt ett mönster som inte är lika tydligt som för den tryckta texten.

Sedan slutet av 1960-talet har ibland metaforen *medieekologi* använts för att beskriva användningen av medier. Ett *medieekologiskt* synsätt innebär att man ser medier som miljöer som alla människor befinner sig i och som präglar dem mycket starkt. Människans förståelse av världen kan inte frigöra sig från de strukturer som medier skapar. När bildskärmen blir det dominerande kommunikationssättet innebär det också en genomgripande förändring för hur världen uppfattas. Medan skriftens *affordans* är tydligt linjär, och därmed organiserar

kunskap linjärt, erbjuder digitala skärmar och andra nya medier andra sätt att förmedla innehåll. Den värld som representeras visuellt på en skärm har oftast inte på samma sätt som skriften en fastslagen läsväg. Därmed kommer den heller inte att bli likadan som den värld som representeras med hjälp av skriften.

Mediers olika affordans kräver följaktligen att man behärskar många olika sätt att ”läsa” texter på. Som framgått ovan präglas mycket av fritidens fiktionsanvändning av bildens affordans, medan svenskämnet, trots uppmaningar om att använda andra medier, i hög grad handlar om skriftens affordans. Eftersom fritidsanvändningen av fiktioner ofta kretsar kring nya medier riskerar det att bli en kollision mellan de erfarenheter och de kunskaper eleverna bär med sig från fritiden och de krav de möter i skolan. För att lindra den kollisionen kan man till att börja med försöka medvetandegöra eleverna om olika mediers skilda affordans. För en del räcker det säkert att få upp ögonen för skillnaderna för att saker och ting ska falla på plats. Det går också att utnyttja den kunskap eleverna besitter om bilders affordans till att fördjupa deras kunskaper om skriftens affordans.

De generationer som har vuxit upp från slutet av 1990-talet och framåt brukar ibland benämnas som *digitalt infödda* (se t.ex. Tapscott, 2008). Det innebär att de inte har levt i en värld utan digitala medier, till skillnad mot äldre generationer som har tvingats immigrera in i det digitala samhället. De digitalt infödda förstår de multimodala mediernas affordans mer instinktivt än de inflyttade, eftersom de infödda redan har anpassat sina sätt att tänka och organisera kunskap efter dem. En person som spelar mycket datorspel och läser lite kommer antagligen att ha förhållandevis lätt att möta affordansen i en interaktiv text och på samma sätt svårt att möta en tryckt linjär text. Även om kunskaperna skiftar också hos den yngre generationen har en överväldigande majoritet, långt fler än de som läser tryckta böcker, åtminstone någon vana av att använda fiktioner på digitala skärmar. Ungdomarnas deltagande i omfattande textuniversum är en anledning till det. För att möta affordansen i såväl bild som skrift behöver man således arbeta med många olika texttyper i litteraturundervisningen. Ett textuniversum kan utgöra konkreta exempel också på olika affordanser. Litteraturundervisningen behöver med ett sådant synsätt undervisa både om hur man läser den tryckta texten *Stolthet och fördom*, vilket kan sägas vara en traditionell litteratur- och läsundervisning², och om hur man till exempel ”läser” ett dataspel. Det senare kan exempelvis innebära att man undersöker vilken eller vilka intriger som ett dataspel potentiellt innehåller eller som går att bygga upp inom dess givna ramar. Utifrån en komparativ metod där de digitalt inföddas kunskaper om bildens affordans möter lärarens kunskaper om textens kan en fördjupande diskussion uppstå.

² Inspiration till ett sådant arbete kan hämtas i del 5 och 6 i denna modul.

Katherine Hayles (2012) anser att digitaliseringen innebär en sådan genomgripande förändring av hur människan förstår världen att man kan tala om ett generationellt skifte för vårt sätt att tänka och skapa kunskap, ungefär på samma sätt som när tryckkonsten uppfanns och människan gick från ett i huvudsak muntligt sätt att förmedla information till en skriftkultur. Möjligheten att lagra och sprida kunskaper i tryckt form medförde på sikt förändringar i människans sätt att strukturera sina tankar. Digitaliseringen innebär enligt Hayles alltså inte bara ett komplement till befintliga medier, utan skapar nya relationer mellan vår kropp, teknologi och omvärld. För att illustrera detta kan man tänka sig ett datorspel som exempel. Att spela en berättelse förmedlad genom ett datorspel tar oftast ungefär lika lång tid som att läsa en bok, men den kräver medskapande i form av interaktion på ett annat sätt än en bok. Utan interaktion från spelaren kommer berättelsen inte att skapas. Spelet kräver också att den fysiska kroppen blir en påtaglig del av förståelsen av berättelsen, då interaktiviteten exempelvis kan kräva kombinationer av knapptryckningar under en begränsad tid. Hur spelaren utför dessa beror i sin tur ofta på val som görs i förhållande till berättelsens intrig. Olika val får olika konsekvenser i berättelsen. Följaktligen finns i de flesta spel en relation mellan interaktiva möjligheter, kognitiva och kroppsliga förmågor och vad berättelsen blir. Relationen gör att enskilda delar inte kan avgränsas. För skolans del innebär det att medie- och informationskunnighet, MIK, inte kan reduceras till allmänna färdigheter och teknisk kompetens som är oberoende av ett kunskapssammanhang, utan MIK måste relateras till förståelsen av innehållet i varje undervisningssituation (Elmfeldt, 2014). Det gäller även för användningen av fiktioner, där förståelse av olika mediers olika affordans, till exempel i relation till innehållet i ett textuniversum, blir en viktig del av att kunna tillgodogöra sig dem.

Forskning har visat att skolan tenderar att *addera* nya medier snarare än att *integrera* dem, vilket kan resultera i att relationen mellan olika medier går förlorad i undervisningen, samtidigt som lärare upplever en stress att hinna med allt (Frydensbjerg Elf, 2012). Detta kan ses som en orsak till att styrdokumentet tydligt förespråkar integration av andra typer av fiktioner än skönlitteraturen, snarare än att behandla dem parallellt. I stället för att i undervisningen arbeta med filmkunskap som ett fristående avsnitt under en period kan arbetsområdet exempelvis vara hur karaktärsskildring används i olika medier, vilket ger möjlighet att behandla såväl likheter som skillnader i de förutsättningar olika medieformer skapar. Genom att använda textuniversum i undervisningen skapas förutsättningar för jämförelser av den typen, där medierna redan är innehållsmässigt integrerade.

Medier i undervisningen

I arbetet med textuniversum kommer undervisningen delvis att röra sig från klassiska narratologiska textbeskrivningar mot hur deltagare upplever berättelser och konstruerar sammanhang utifrån dem. Berättelserna i ett textuniversum är transmediala, vilket innebär att upplevelsen inte längre enbart är en språkupplevelse i traditionell mening och därmed inte heller går att beskriva med hjälp av sådana begrepp. Olika meningsbärande tecken, till exempel bilder, verbal text, musik och rörelser, skapar tillsammans med olika affordanser de transmediala textuniversumens förutsättningar.

Med en medieekologisk utgångspunkt blir en viktig del av undervisningen i svenska att diskutera vad en vidgad syn på begrepp som läsare och fiktion innebär och vilka erfarenheter eleverna bär med sig av fiktionsanvändning i dessa multimodala miljöer. Detta kan ge en viktig metaforståelse hos lärare och elever till varför och på vilket sätt människor använder fiktioner. Lärare och elever associerar inte nödvändigtvis fiktionsanvändning som går utanför den tryckta texten med läsningens mål, och andra medier, undantaget film, är därför relativt osynliga i skolan. Dessa andra medier ger dock ofta samma möjligheter som den tryckta skönlitteraturen att nå svenskämnets mål. Kommentarmaterialet till kursplanerna i svenska anger att det inom styrdokumentens litteraturbegrepp också ryms andra medier. Många av de skrivningar som handlar om skönlitteratur går också att tillämpa på andra texttyper. I styrdokumentet står det till exempel att eleven ska kunna återge ”**några** iakttagelser och formulerar **välgrundade** egna tankar med utgångspunkt i berättandet” (kriterium för betyget C i Svenska 1), ge ”exempel på **litterära verknytningsmedel**” (kriterium för betyget C i Svenska 2) och gör ”en fördjupad och **utförlig textnära** litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap” (kriterium för betyget C i Svenska 3). Detta kan också tillämpas på andra typer av texter, även om det inte går att säga att en film eller TV-serie är ett skönlitterärt verk i traditionell bemärkelse. Med utgångspunkt i *Stolthet och fördom* som textuniversum kan undervisningen exempelvis handla om på vilket sätt zombier förändrar berättelsen, hur olika tider har speglat kärlekstemat eller vad det är som gör att Austens berättelse förblivit läst och använd i över tvåhundra år.

En lämplig startpunkt för att kartlägga elevernas erfarenheter kan vara att göra *läsarbiografier*, där även multimodala texter inkluderas. En läsarbiografi innebär att varje elev (och varför inte läraren?) gör en kronologisk förteckning över läsoplevelser som man kommer ihåg från livets olika skeden. En sådan biografi speglar läsvanor, och i förlängningen vilka läsförhållanden och kunskaper som läserfarenheterna har skapat. Erfarenheterna kan sedan användas som en grund för undervisningsplaneringen (Mossberg Schüllerqvist och Olin-Scheller, 2011).

Med det medieekologiska perspektivet innebär en sådan kartläggning som startpunkt att förutsättningarna att nå målen för utbildningen ökar. Undervisningen behöver ta i beaktande mediernas olika affordans och de förmågor som tidigare erfarenheter har utvecklat hos eleverna, men också de erfarenheter som eleverna, och kanske läraren, saknar. Även om svenskläraren, som representerar det svenskämne som har skriften som det mest framträdande sättet att förmedla innehåll på, i vissa fall kan känna sig obekvämt i förhållande till andra medier, är förhållandet många gånger det omvända för eleverna. Ytterst handlar dock undervisning om att hitta bra vägar för varje elev att nå de angivna målen. Läsarbiografierna kan utgöra startpunkten till att ta in ”andra medier”, förslagsvis i form av textuniversum, i undervisningen. De ger ledtrådar till vilka transmediala erfarenheter klassen har gemensamt och vilka skillnader som finns, exempelvis gällande deltagande i textuniversum. Det ger möjlighet att stötta de enskilda eleverna på den nivå där de befinner sig i sin användning av fiktioner, men också möjlighet att bredda de förmågor som erfarenheterna redan har skapat. Stötningen kan göras utifrån textuniversum, men det behöver inte nödvändigtvis vara

Obs lämna sidhuvudet tomt. Loggor och info om skolform skapas automatiskt

ett textuniversum som eleverna sedan tidigare är deltagare i. Stolthet och fördomsuniversumet kan exempelvis mycket väl användas även om inte någon elev är bekant med det. Fritidsanvändningen av fiktioner kan följaktligen bli en startpunkt och en bas för skolans vidareutveckling av innehåll och kunskaper.

Referenser

Elmfeldt, Johan (2014). "Det heliga i svenskämnet: en oåterkallelig reflektion". I Per-Olof Erixon (red.), *Skolämnen i digital förändring. En mediekologisk undersökning*, s 203-222. Lund: Studentlitteratur.

Frydensbjerg Elf, Nikolaj (2012). "Medieundervisning i modersmålfaget – på vej mod multimodale perspektiver". I Nikolaj Frydensbjerg Elf & Peter Kaspersen (red). *Den nordiske skolan – fins den?*, s. 92-121. Oslo: Novus.

Hayles, Katherine N. (2012). *How We Think. Digital Media and Contemporary Technogenesis*. Chicago: The University of Chicago Press.

Jenkins, Henry (2008). *Konvergenskulturen: Där gamla och nya medier kolliderar*. Göteborg: Daidalos.

Jenkins, Henry (2007). "Transmedia Storytelling 101". *henryjenkins.org*.

Kress, Gunther R. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Mittell, Jason (2014). "Strategies of Storytelling on Transmedia Television". I Marie-Laure Ryan & Jan-Noël Thon, *Storyworlds Across Media: Towards a Media-Conscious Narratology*, s 253-277. University of Nebraska Press.

Mossberg Schüllerqvist, Ingrid & Olin-Scheller, Christina (2011). *Fiktionsförståelse i skolan. Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Pucci, Susan R. & Thompson, James (2003). "Introduction. The Jane Austen Phenomenon: Remaking the Past at the Millennium". I Susan R. Pucci & James Thompson, *Jane Austen and Co. Remaking the Past in Contemporary Culture*, s 1-10. Albany: State University of New York Press.

SOU 2012:65. *Läsandets kultur. Slutbetänkande av Litteraturutredningen* (2012). Stockholm: Fritze.

Statens medieråd (2015). *Ungar & Medier 2015. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*. Stockholm: Statens medieråd.

Svensson, Anette (2014). "The media habits of young people in Sweden: The use of fictional texts in school and recreational contexts". *Education Inquiry*, 5:3, s 1-21.

Obs lämna sidhuvudet tomt. Loggor och info om skolform skapas automatiskt

Svensson, Anette (2015). "New technologies' and 'old values': The function of various text and media forms in literary studies", *Educare* 2015:1, s 117-138.