



UPPSALA
UNIVERSITET

TEXTEN OCH FILMEN I KLASSRUMMET

Att arbeta med skönlitteratur och film i skolan

Mattias Söder

Ämne: Svenska 4 med självständigt arbete
Poäng: 15 hp

Ventilerad: HT 2012
Handledare: Maria Ulfgard

Litteraturvetenskapliga institutionen
Uppsatser Lärarprogrammet i Svenska

Innehållsförteckning

Inledning

Syfte.....	1
Frågeställningar.....	1
Metod och disposition.....	1
Enkäten och informanterna.....	2
Intervjun.....	2

Del 1: Skönlitteraturen i klassrummet

Varför läser eleverna skönlitteratur i skolan?.....	4
Kanon och urval.....	5
Att arbeta med skönlitteratur i skolan.....	7

Del 2: Filmen i klassrummet

Filmens roll i undervisningen.....	11
Arbetsätt med film.....	12
Filmens relation till skönlitteraturen.....	14

Del 3: Skönlitteraturens och filmens samverkan i klassrummet

Texten och filmen i skolan.....	16
Metoder och elevuppgifter.....	18
Elevernas tankar och åsikter.....	22
Elevernas syn på filmatiseringar av skönlitteratur.....	25
Fördelar och nackdelar med ett samverkande arbetsätt.....	26

Sammanfattning.....	28
----------------------------	-----------

Litteraturförteckning och källor.....	30
--	-----------

Bilaga 1.....	32
----------------------	-----------

Bilaga 2.....	34
----------------------	-----------

Inledning

Skönlitteraturen i skolan, framför allt inom svenskämnet, är både väletablerad och relativt väldokumenterad. Under de senare åren har även filmen i klassrummet blivit mer etablerad och diskuterad med intåget av internet, legala nedladdningar och andra alternativa medier som numer är en del av varje skolelevs vardag. Vad det däremot inte har forskats i särskilt mycket eller gjorts många undersökningar om är hur (eller till och med *varför*) man arbetar samverkande med de två medierna tillsammans, vilket är exakt det ämne som den här uppsatsen kommer att behandla.

Syfte

Uppsatsens övergripande syfte är att undersöka hur skönlitteraturen och filmen kan samverka i dagens skola. Syftet är vidare inte bara att se *hur* de samverkar, utan också att studera om man kan uttröna vilka effekter som finns i pedagogiska metoder som sammanför de båda medierna i undervisningen. Som nämnts i inledningen är den här samverkan intressant att studera, framför allt eftersom det inte gjorts mycket forskning eller undersökningar inom detta ämne, men också eftersom dagens ungdomar har en mycket lättillgänglig värld av alternativa medier. Min förhoppning är att jag efter min undersökning och genom den information som jag hittar i referenslitteraturen ska kunna ge en bild av hur relationen mellan film och skönlitteratur kan se ut i dagens skola.

Frågeställningar

Frågeställningen i uppsatsen kommer att vara ”Hur kan relationen och samverkan mellan skönlitteratur och film se ut i dagens skola?”.

Metod och disposition

Uppsatsen kommer vara indelad i tre delar där del 3 kommer att vara den delen som behandlar uppsatsens syfte och har som avsikt att besvara uppsatsens frågeställning. Del 3 kommer att föregås av två delar där jag kortfattat kommer att redovisa forskning och undersökningar om hur arbetet med skönlitteratur *respektive* film (inte tillsammans, utan som separata delar i undervisningen) ser ut i skolan. Detta tillvägagångssätt har valts därför det är nödvändigt att titta på de två mediernas roll i klassrummet var för sig innan man kan diskutera och dra några slutsatser om någon form av samverkan mellan de två.

Del 1 och del 2 kommer således att vara förankrade i tidigare forskning och undersökningar som behandlar skönlitteraturen i skolsammanhang samt filmens roll i klassrummet. Del 3 kommer

att vara grundad i en enkätundersökning samt en intervju. Resultaten från de två tidigare delarnas forskning kommer således att ställas mot de resultat som kommer att framgå av min egen undersökning. Dessutom kommer tidigare forskning även att användas i del 3 där detta är relevant.

Enkäten och informanterna

Enkäten besvarades av 57 elever från fyra olika klasser på två gymnasieskolor, samtliga elever läste antingen kursen Svenska 1 eller Svenska 2 och de fyra klasserna hade alla olika lärare i dessa ämnen. Enkäten besvarades enskilt och var helt anonym. Elevernas kön, bakgrund och ålder är ingenting som jag har tagit med i beräkningarna då det ter sig tämligen irrelevant för uppsatsens syfte med att utröna relationen mellan skönlitteratur och film i skolan. Syftet med enkäten var dessutom att få en helhetsbild av vad eleverna anser om olika medier och arbetsmetoder i skolan, inte huruvida åsikterna skiljer sig åt på grund av kön eller bakgrund. Enkätundersökningen följer vidare de riktlinjer som går att finna i Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002).¹ Det innebär att samtliga elever frivilligt deltog i undersökningen och blev tydligt informerade om vad undersökningen gällde och vad den skulle användas till. Valet av gymnasieskolor hade sin grund i att jag har kontakt med skolorna genom lärare som har varit en del av min egen gymnasieutbildning.

Enkäten som används är utformad specifikt för att kunna besvara frågeställningen och för att uppfylla uppsatsens syfte. Frågorna är öppna och tillåter mycket fria svar och formuleringar. Till exempel har eleverna fått svara på hur ofta de arbetar med film och skönlitteratur tillsammans i skolan, hur lärarens metoder ser ut och vad de anser om arbetssättet. Öppna frågor används för att få detaljerade och utförliga svar på frågorna, vilket är viktigt för att få ett tydligt svar på uppsatsens frågeställning. Utgångspunkten för enkätens utformning har hämtats ur Jan Trosts *Enkätboken* (2001).² Enkäten i sin helhet finns att läsa under rubriken ”Bilaga 1”.

Intervjun

Som en komplettering till enkäten genomfördes även en intervju med en gymnasielärare. Valet av lärare grundar sig i att läraren inte bara är gymnasielärare i svenska och engelska, de två ämnen som innehåller merparten av den skönlitteratur som dagens elever läser i skolan, utan också på grund av att läraren undervisar i ämnet filmkunskap. Tack vare detta har läraren arbetat med film i klassrummet i många år och kan ge både intressanta och givande svar. Lärarens åsikter och tankar av yttersta vikt för uppsatsen då denna lärare inte bara kan ses som en expert på området utan också

1 *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, Stockholm 2002.

2 Jan Trost, *Enkätboken*, Lund 2001.

besitter en mängd erfarenheter inom ämnet som uppsatsen avser att undersöka. Efter att intervjun genomfördes har läraren också fått tagit del av uppsatsen för att säkerställa att läraren känner sig korrekt citerad och framställd på ett adekvat sätt. Läraren har således i efterhand godkänt de delar av uppsatsen som berörs av intervjun och där lärarens åsikter och svar framställs.

Intervjun, som är en kvalitativ sådan, utgår från de riktlinjer som beskrivs i Jan Trosts bok *Kvalitativa intervjuer* (2005).³ Intervjun är löst strukturerad för att få långa och utförliga svar på varje fråga och för att främja ett mer samtalsorienterat möte. Intervjun utgår från åtta frågor inom ämnesområden som anses relevanta för uppsatsen och finns att läsa under rubriken ”Bilaga 2”.

3 Jan Trost, *Kvalitativa intervjuer*, Lund 2005.

Del 1: Skönlitteraturen i klassrummet

Varför läser eleverna skönlitteratur i skolan?

Den här frågan är både vanlig och viktig när det gäller elevers läsning av skönlitteratur, samt en naturlig fråga att ta avstamp i när man undersöker ämnet. Som lärare är frågan kanske ännu viktigare eftersom den är helt avgörande när det gäller att motivera eleverna till läsning av skönlitteratur i klassrummet eller för att förklara dess plats i undervisningen. Det första en svensklärare vänder sig till för att svara på den här frågan är då naturligtvis ämnesplanerna ur gymnasieskolans läroplan, Lgy11. Där kan man under ämnesplanen för ämnet Svenska läsa följande:

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. Vidare ska undervisningen leda till att eleverna utvecklar kunskaper om det svenska språket, dess uppbyggnad och ursprung samt ge dem möjlighet att reflektera över olika typer av språklig variation.⁴

Ämnesplanen har alltså en relativt tydlig motivering för elevernas läsning av skönlitteratur i skolan. Intressant att notera är att ämnesplanen inte enbart fokuserar på den kognitiva aspekten av skönlitterär läsning, utan även på den emotionella utvecklingen hos eleverna när det gäller att vidga vyerna och skapa förståelse för omvärlden. Det här är särskilt intressant att notera när det ställs mot Margareta Petersons undersökning ”Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur? - om blivande svensklärare som läsare” i *Läsa bör man...?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* (2009).⁵ I den undersökningen framgår det att endast 4 procent av de tillfrågade uppgav att lärarna motiverat läsningen av skönlitteratur med något annat än kognitiva skäl. I samma undersökning är det också anmärkningsvärt att 30 procent av de tillfrågade inte mindes någon motivering överhuvudtaget eller hävdade att de inte fått någon motivering alls.⁶ De flesta svaren angående motiveringen till skönlitterär läsning hamnade i en kognitiv kategori vilket inte stämmer helt överens med ämnesplanen, som tydligt framhåller både kognitiva samt

4 *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola (Lgy11)*, Stockholm 2011, s. 160.

5 Margareta Peterson, ”Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur? - om blivande svensklärare som läsare”, i: Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm 2009.

6 *Ibid.*, s. 27.

emotionella värden. Peterson diskuterar även det hon benämner som de ”litterära värdena” och poängterar deras existens i undervisningssituationer. Här nämns återigen både de kognitiva och de emotionella aspekterna, men också den fostrande rollen hos litteraturen: idén om att goda läsvanor och kunskap om skönlitteratur ”motverkar odemokratiska värderingar och skapar toleranta, demokratiska och empatiska elever”.⁷

Efter att ha läst vad ämnesplanen säger och tagit del av Petersons undersökning kan vi alltså konstatera att anledningen till att eleverna läser skönlitteratur i skolan är av både kognitiva, emotionella och demokratiska skäl. Vi kan också se att dessa motiveringar inte alltid är särskilt tydliga eller väl kommunicerade från lärarens sida, speciellt de emotionella skälen. Annette Årheim poängterar dessutom i inledningen av sin licentiatavhandling *Medier och identitet* (2005) att den demokratiska fostran som ska finnas i litteraturundervisningen är bristfälligt utforskad.⁸ Således är alltså bilden av frågan ”varför?” inte helt tillfredsställande och inte enkel att ge svar på.

Gunilla Molloy nämner också den här frågan och reflekterar över att den ofta kommer upp i elevintervjuerna som finns dokumenterade i hennes bok *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003).⁹ Där är det tydligt att frågan är knuten till hur eleven egentligen uppfattar lärarens syfte med litteraturläsningen. I intervjuer med lärare framgår olika syften med litteraturundervisningen, bland annat en lärare som vill ”se hur eleverna låg läsmässigt” och vill ge eleverna ”en lustfylld läsupplevelse”.¹⁰ Molloy kommenterar här att vad eleverna ska lära sig och hur det faktiskt ska gå till skapar viss spänning och problem, vilket också visar att frågan *varför* någonstans går hand i hand med frågorna *vad* och *hur* i litteraturundervisningen.

Kanon och urval

När vi har tittat närmare på frågan om varför elever läser skönlitteratur i skolan ter det sig naturligt att gå vidare till frågan om *vad* eleverna egentligen läser i skolan. Vad man läser i skolan är naturligtvis knutet till syftet med läsningen och som Anne Heith poängterar i *Texter-medier-kontexter: introduktion till textanalys i svenskundervisningen på grundskolan och i gymnasiet* (2006) är syftet med läsningen direkt relaterat till frågan varför man ska läsa.¹¹ Vilka böcker som ska läsas av eleverna och hur litteraturundervisningen ser ut förändras dessutom över tid. Heith exemplifierar bland annat med kvinnolitteraturforskningen på 1970-talet och dess inverkan på

7 Ibid., s. 32.

8 Annette Årheim, *Medier och identitet: i gymnasisters mångkulturella vardag*, Växjö 2005, s. 5.

9 Gunilla Molloy, *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, Lund 2003, s. 77.

10 Ibid., s. 127.

11 Anne Heith, *Texter-medier-kontexter: introduktion till textanalys i svenskundervisningen på grundskolan och i gymnasiet*, Lund 2006, s. 109.

litteraturhistorien såväl som på undervisningen.¹² Således kan det se ut som att frågan inte är helt okomplicerad, speciellt med tanke på att vi har sett att både syftet och frågan *varför* inte är lätt att svara på när det gäller litteraturundervisning. Borde det därför inte vara så gott som omöjligt att få ett exakt svar på vad eleverna läser i dagens skola? Om vi ser till undersökningar gjorda om lärares syn på olika textval och om skolkanon visar det sig att svaren faktiskt inte är speciellt otydliga, utan att man definitivt kan utröna ett mönster.

Lars Brinks undersökning ”Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning” i *Läsa bör man?...: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* handlar om skönlitteraturens väg till klassrummet och försöker svara just på frågan om det finns en gemensam syn bland lärare på textvalet i undervisningen i dag.¹³ I undersökningen visar det sig bland annat att mycket av den litteratur som lärarna själva minns och läste i skolan fortfarande används i undervisningen. Det här är som mest framträdande när det gäller sagogenren där namn som H.C. Andersen, bröderna Grimm, Astrid Lindgren och Elsa Beskow nämns. När det gäller klassiker är det framför allt *Robinson Crusoe* (1719) som fortfarande har en stark ställning i klassrummet. Även vissa av de böcker Brink benämner som skönlitteratur för vuxna är aktuella i dagens skola med författare som Vilhelm Moberg, Selma Lagerlöf och August Strindberg.¹⁴ Lärarna är enligt Brink ofta präglade av det de själva läste och uppskattade under sin egen skoltid vilket visar att skolkanonen inte alls är vidare föränderlig alla gånger. Den här bristen på föränderlighet gäller även det som eleverna *inte* läser, såsom populärlitteratur och biografier. Dessa texttyper ingår inte i den planerade skolverksamheten idag och inte heller när de tillfrågade lärarna gick i skolan. Att dessa typer av skönlitteratur fortfarande inte är en del av undervisningen blir dessutom extra intressant när det ställs emot det som framgår i Årheims *När realismen blir orealistisk: litteraturens ”sanna” historier och unga läsares tolkningstrategier* (2007) där en studie om vilken typ av skönlitteratur ungdomar själva föredrar att läsa visade att självbiografier och deckare låg i topp.¹⁵ När det gäller vad eleverna läser kan vi se att utvecklingen inte är alltför dynamisk och Brink själv benämner det som att ”en viss tröghet” kommer till uttryck.¹⁶ Intressant är att många av lärarna vill slå vakt om att det ska finnas en frivillighet och ett lärarinflytande över skolans kanon. Till en

12 Ibid., s. 109.

13 Lars Brink, ”Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning”, i: Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm 2009.

14 Ibid., s. 42-44.

15 Annette Årheim, *När realismen blir orealistisk: litteraturens ”sanna” historier och unga läsares tolkningsstrategier*, Växjö 2007, s. 128.

16 Brink, s. 45.

rekommendationslista eller tips på böcker hade lärarna däremot en positiv inställning.¹⁷

Vad och varför eleverna läser är som sagt även kopplat till själva syftet med litteraturundervisningen och styr till stor del lärarens textval. Brink tar bland annat upp syften som kulturarv, mångkulturalitet, genus och regionala aspekter. När det gäller mångkulturalitet nämns bland annat Jonas Hassen Khemiris *Ett öga rött* (2003) och sagor från olika länder och kulturer. Genus som tema eller diskussionsämne säger lärarna i undersökningen är vanligt i skolan och exempel som kvinnoperspektiv ur böcker med ”manligt innehåll” som Goldings *Flugornas Herre* (1954) tas upp. Den regionala aspekten, att läsa och lära sig om författare från den lokala regionen, visar sig dock ha mindre genomslagskraft än de tidigare nämnda, särskilt när det gäller skolor i storstadsområden.¹⁸

Brink tar även upp frågan om progression, textval och nivågrupperat material: problematiken med att hitta texter åt alla, även de läsare som anses vara svaga. Det här är givetvis någonting som påverkar läsningens urval och syfte från skola till skola eller till och med från klass till klass. Kraven på mål, betyg och utveckling hos eleverna påverkar och bidrar till att litteraturundervisningen ser annorlunda ut för varje skola och lärare tvingas ibland att anpassa sina textval utifrån elevgruppernas olika nivåer.¹⁹

Sammanfattningsvis visar Brinks undersökning att man kan konstatera en brist på förnyelse bland lärarna, både när det gäller vissa syften med textval såsom mångkulturalitet eller försummade texttyper som lyrik och populärlitteratur. Brink höjer också ett varnande finger för att fokus på betyg och läsfärdighetsnivåer kan riskera att innehållsfrågor blir lidande och att en fortbildning kring detta för lärare i svenska borde vara både självklart och en förutsättning för litteraturundervisningens utveckling.²⁰

Att arbeta med skönlitteratur i skolan

Varför eleverna läser skönlitteratur i skolan, vilket syfte läraren har med undervisningen och vilka böcker eleverna får läsa är alltså kopplade till varandra, men de är också kopplade till *hur* eleverna arbetar med skönlitteraturen. Lärarens olika metoder och arbetssätt är givetvis minst lika viktiga aspekter i undervisningen som de tidigare nämnda. Vi har redan sett exempel på att syftet kan vara att se hur en elev ligger till läsmässigt eller en lärares vilja till att skapa en lustfylld läsupplevelse, vilket i sin tur dikterar hur läraren förhåller sig till och arbetar med en litterär text. Man kan tydligt

17 Brink, s. 50.

18 Brink, s. 49-55.

19 Brink, s. 57-59.

20 Brink, s. 61.

se att syfte och metod således går hand i hand många gånger. Tidigare forskning och undersökningar visar dock att det finns ett mönster av typiska arbetssätt med litteraturen i skolan och att syftet inte alltid är helt klart eller tydligt motiverat. Molloy talar om att just frågan *hur* blir komplicerad när det gäller de didaktiska grundfrågorna och att lärarens textval ofta grundar sig i *varför* och *vad* eftersom de ter sig lättare att motivera.²¹

Vilka metoder och sätt att arbeta med skönlitteratur kan man då hitta i undervisningssituationer? I Molloy's bok finns det bland annat flera exempel på arbetssättet med helklassdiskussion, vilket verkar vara ett vanligt och typiskt sätt att bearbeta litteratur som en klass har läst. I ett exempel där hela klassen läst *Flugornas Herre* beskriver Molloy undervisningssituationen och att "diskussionen" egentligen är frågor och svar som går mellan läraren och enskilda elever, någon dialog eleverna sinsemellan uppstår inte. Molloy visar på ett typiskt mönster där enstaviga svar och gissningar gör att elevens roll blir att understödja lärarens planerade lektion snarare än ett samtal om litteraturen. Även om Molloy påpekar att det här kan ge möjlighet att låta merparten av eleverna att komma till tals och för läraren att kontrollera klassrumssamtalet, ger det en bild av att kopplingen mellan metod och syfte ibland kan bli otydligt och att målet med undervisningen inte alltid är tydligt motiverat för eleverna. I det här fallet hade läraren till exempel som mål att framhålla temat "rädsla och mod", vilket inte alls var något som eleverna diskuterade.²²

När det gäller litteratursamtalen i klassrummen är det också intressant att titta på exakt vilka frågor läraren ställer till sina elever. Molloy noterar att frågan "vad författaren menar" förefaller vara en vanlig fråga som ställs i klassrummen och menar att en sådan fråga kan "dra bort uppmärksamheten från den mening som kan uppstå i mötet mellan läsare och text".²³ Att utforma frågor och motivera dem utifrån ämnesplaner och lektionens syfte samt att kommunicera syftet till eleverna ter sig alltså som något eftersträvanvärt för en lärare. Att diskutera frågor som behandlar mänskligt beteende eller etiska frågor för att skifta fokus från sådant som form, epoker eller miljöer är också enligt Molloy ett sätt att närma sig sina elever och uppmuntra dem till både samtal och läsning i stort. Hon är däremot snabb med att påpeka att svensklärare egentligen inte alltid är utbildade för att diskutera frågor om existens eller etik.²⁴

I Petersons undersökning av framtida svensklärares syn på skönlitteraturen i skolan framgår även där litteratursamtalet som en del av undervisningen. Dock är det framför allt det individuella arbetet

21 Molloy, s. 31-33.

22 Molloy, s. 146-147.

23 Molloy, s. 45.

24 Molloy, s. 51.

med texterna och den tydliga kopplingen mellan *varför* och *hur* som framträder:

Man kan notera att eleverna i gymnasieskolan i hög grad arbetat med litteratur individuellt. Att skriva recensioner framstår som den dominerande modellen, men här förekommer även instuderingsuppgifter och novellskrivande. Man diskuterar också gemensamt emellanåt; det offentliga rummet har alltså inte helt monterats ned. Kanske kan dessa sätt att bearbeta litteratur relateras till att enbart 6 procent lyfter fram traditionella litteraturvetenskapliga mål som förmågan att tolka, analysera och jämföra litteratur. Några av dessa studenter betonar det analytiska eller kritiska tänkandet (5 personer). Kan man generalisera utifrån studenternas svar tycks det som om litteraturens emotionella men också kognitiva potential underutnyttjas i skolan. Detta kan vara en förklaring till att eleverna upplever läsning av skönlitteratur i skolan som svagt motiverad. Litteraturläsningen verkar inte heller svara mot skolans förväntningar på träning i kritiskt eller demokratiskt tänkande.²⁵

Det individuella arbetet, vilket framstår som det dominerande arbetssättet, visar alltså att det blir en klyfta mellan syftet och metoden tack vare att potentialen hos litteraturen inte utnyttjas till fullo. Dessutom kan vi återigen se tecken på att läsningen inte är tillräckligt starkt motiverad och att den inte stämmer helt överens med de mål som ämnesplanen beskriver.²⁶ Hur man arbetar med skönlitteratur i skolan visar en bild av hur viktigt det är för läraren att ha tydliga motiveringar, ett klart syfte och en metod som har en fast grund i de två aspekterna. Vidare kan man också kanske skönja att de individuella uppgifterna tenderar att motsvara de kognitiva målen medan samtalet och diskussionen snarare strävar för att motsvara de emotionella, vilket skulle tala för en fördel med att hitta en balans mellan de två metoderna.

Efter en diskussion om *hur* man arbetar med texter i skolsammanhang kan det vara intressant att fokusera på hur man *kan* arbeta med skönlitteratur i skolan. Här kommer Birgitta Svenssons stödmaterial *Gör klassikern till din egen: att arbeta med skönlitteratur i klassrummet* (2008) in i bilden med flera konkreta undervisningsförslag och förhållningssätt.²⁷ Svensson framhåller bland annat vikten av att använda skönlitteraturen tematiskt, att blanda moderna texter med faktatexter och att arbeta med litteraturen ämnesövergripande.²⁸ Det här skulle vara metoder som inte bara är enkla att motivera för eleverna, utan är också ett sätt att naturligt arbeta in den demokratiska aspekten i litteraturundervisningen genom att samarbeta med samhällskunskapslärare eller historielärare. Svensson ger också ett tydligt förslag till strukturen när man arbetar med litterära texter och poängterar flera olika arbetssätt under tre punkter: *förförståelse, under läsningen och*

25 Peterson, s. 27-28.

26 Lgy 11, s. 160.

27 Birgitta Svensson, *Gör klassikern till din egen: att arbeta med skönlitteratur i klassrummet*, Stockholm 2008.

28 Ibid., s. 26.

*efter läsningen.*²⁹ Under dessa punkter finner vi flertalet förslag som ska främja elevernas uppskattning, förståelse och reflektion för texten de ska läsa, läser eller har läst. Genom att följa dessa förslag och metoder kan man se att det blir lättare att närma sig den emotionella aspekten som eleverna ska få ut av litteraturläsning.

Svensson påpekar också att den kognitiva aspekten inte får glömmas bort och även om elevens personliga läsupplevelse ska ha en central roll behöver läraren inte utesluta kunskapen om litteraturen. Hon lyfter fram att kunskaper om person/miljöskildring, tema, handling och epoker inte bara är nödvändiga punkter för att följa ämnesplanens mål, de hjälper också eleven att fördjupa sin läsupplevelse och läsförståelse för att sedan leda till ett mer analytiskt förhållningssätt.³⁰ Att se till dessa riktlinjer kan således leda till att läraren lättare kan närma sig en tydligare bild av hur litteraturundervisningen kan se ut för att få en röd tråd mellan frågorna *varför*, *vad* och *hur*.

29 Ibid., s. 28-31.

30 Ibid., s. 37-43.

Del 2: Filmen i klassrummet

Filmens roll i undervisningen

Att arbeta med film i skolan har under åren fått en allt större genomslagskraft, vilket Blom & Viklund tydligt framhåller i Skolverkets *Film för lust och lärande* (2001).³¹ Där visar de varför filmens roll är så pass viktig genom att jämföra den både med skönlitteratur och teater i direkt anknytning till vad kursplanen för ämnet svenska säger.³² Den texten hänvisar förvisso till en äldre version av kursplanen, men som vi redan sett i utdraget av den nya läroplanen (s. 4) har filmen fortfarande en central roll inom svenskämnet. Författarna visar även på flera aspekter hur filmen kan vara en tillgång, både för lärare och elever i olika klassrumssituationer. Under rubriken ”Att se och uppleva film” skriver de bland annat om hur filmen kan agera utgångspunkt för diskussioner, reflektioner kring livsfrågor och om filmens förmåga att ge bilder av olika dilemman och mänskligt beteende. Här framhåller de också vitt skilda syften med att se film på skoltid: allt från dess förmåga att levandegöra det förflutna, spegla samtiden och att skapa identifikation med andra kulturer till att väcka nyfikenhet, ge lust till fortsatt kunskapssökande, låta eleverna bli delaktiga i samhällets kulturliv och tillhandahålla eleverna en filmrepertoar som de skulle ha svårt att få tillgång till på egen hand.³³

Filmen har alltså en tydlig och välmotiverad roll i klassrummet med stöd i kursplaner och ämnesplaner, men dess ställning är ändå på många sätt underordnad skönlitteraturen som har en traditionellt starkare position i undervisningen. I *Läsa bör man...?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning* talar Annette Årheim i sin artikel ”Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter” bland annat om tidigare forskning som ”menar att litteraturen har en alldeles unik potential att utveckla människors *narrativa fantasi* – det vill säga förmågan att kritiskt granska bevekelsegrunderna för sina egna föreställningar, inte bara på hemmaplan, utan var helst i världen de konfronteras”.³⁴ Årheim ställer sig däremot kritisk till detta och menar att utvecklingen av elevernas narrativa fantasi är helt beroende av uppgiftskulturen som omger läsningen och ställer dessutom den viktiga frågan om huruvida vi kan veta att andra medieformers berättande, som exempelvis filmens, inte kan utveckla den narrativa fantasin hos eleverna i minst lika hög grad som litteraturen kan.³⁵

31 Margot Blom & Klas Viklund, *Film för lust och lärande*, Stockholm 2001.

32 Ibid., s. 21.

33 Ibid., s. 13.

34 Annette Årheim, ”Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter,” i: Lena Kåreland (red.), *Läsa bör man...?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, Stockholm 2009, s. 69.

35 Ibid., s. 69.

Film kan således, som vi sett, både motiveras i undervisningen och ge upphov till en mängd syften som läraren kan kommunicera till sina elever. Den jämförs också med litteraturen i ämnesplanen för svenskämnet, en koppling som även Eva Westergren gör i *I filmens fotspår: reflekterande samtal om film* (2010) där hon påpekar att precis som med litteratur och text i allmänhet är film beroende av en innehållstolkning och kan som läromedel ge en unik möjlighet för elever att närma sig ett språk de redan är bekanta med.³⁶ Hon menar vidare att filmen också är en utmärkt utgångspunkt för både kreativiteten och för att utveckla en förmåga till reflektion, två mål som ämnesplanen tydligt framhåller.

När man läser detta ter sig filmen som ett utmärkt verktyg i undervisningen, men det finns här givetvis, precis som med skönlitteraturen, aspekter att ta hänsyn till. Att ha ett välmotiverat syfte är minst lika viktigt när det gäller filmundervisning som litteraturundervisning. Det här är något som till exempel Åke Sahlin är noga med att påpeka i *Stäng inte av!: film som verktyg för samtal* (2001) där han skriver att ”det ska finnas en idé eller tanke bakom visandet av varje filmsekvens”.³⁷ Sahlin belyser också i samma stycke att det är viktigt att göra skillnad på *filmvisning* och *filmundervisning* för eleverna och se till att de är medvetna om att det finns en tanke och syfte med det som visas. Det kan också i det här sammanhanget påpekas att även om filmen och litteraturen jämförs med varandra i ämnesplaner (och som vi har sett kan ha samma mål och syfte) behöver det inte innebära att det ena måste utesluta det andra, något vi kommer att återkomma till.

Arbetsätt med film

Innan man kan börja tala om metoder och olika sätt att använda filmen i klassrummet är det viktigt att poängtera att film som visas i skolan ska granskas tillsammans av läraren och eleverna, precis som med undervisning kopplat till litteratur. Blom & Viklund är noga med att framhålla just detta: ”De filmer och medieprodukter som används i skolans pedagogiska verksamhet måste granskas och analyseras av elever och lärare tillsammans, precis som litterära verk granskas och analyseras”.³⁸ Dessutom, precis som Sahlin nämnde ovan, är det också viktigt att ha en tydlig struktur, ett klart syfte och att eleverna är medvetna om vad som förväntas av dem i undervisningssituationer som innehåller film. På många sätt skiljer sig alltså inte det ideala arbetssättet med film i klassrummet från skönlitteraturens dito.

36 Eva Westergren, *I filmens fotspår: reflekterande samtal om film*, Stockholm 2010, s. 7-11.

37 Åke Sahlin, *Stäng inte av!: film som verktyg för samtal*, Stockholm 2001, s. 39.

38 Blom & Viklund, s. 14.

Den metod inom filmundervisningen som visar sig vara den mest diskuterade och undersökta i tidigare forskning är samtalet och diskussionen, vilket framgår extra tydligt i Åke Sahlins bok som är en dokumentation över hur han arbetat med film som utgångspunkt för elevdiskussioner och den metod han kallar ”medmänsklighetsträning med stöd av videofilm”.³⁹ I den texten visar han hur han med hjälp av samtal och analyser kring film skapat en god miljö för utveckling och reflektioner för elever som, enligt Sahlin, brukar benämnas som stökiga och utåtagerande. Som nämnt ovan om skönlitteraturen i skolan, påpekar Sahlin också att lektionerna ska föregås av grundliga förberedelser och helst ha en bakgrund i ett aktuellt tema så att syftet lyfts fram och blir tydligt för eleverna. Som lärare ska man också hela tiden kunna förvänta sig svar och reaktioner på det som sägs, görs eller visas i klassrummet.⁴⁰ Sahlin visar också att det är viktigt, precis som Svensson gör angående litteraturundervisningen (s. 9), att arbeta tematiskt med film och att alltid ha en tydlig utgångspunkt med de filmer eller de scener man visar. Sahlin nämner flertalet teman (med exempel på filmer man kan använda) som alla är relevanta för kursplanen och viktiga för ungdomar att reflektera över. Dessa innefattar bland annat våld, homofobi, mansroller, kvinnoyn, kamratskap, konfliktlösning och mobbning.⁴¹ Med tanke på det tydliga syftet med medmänsklighetsträning och den unika klassrumssituationen ska det dock framhållas att tydligt fokus ligger på den emotionella aspekten i Sahlins metod och att den kognitiva aspekten således hamnar i ett sekundärt läge och därför inte helt motsvarar målen ur kursplanen.

Med allt som sagts om filmen som ett användbart verktyg i skolan är det viktigt att notera att filmundervisningen givetvis inte är utan någon problematik. Som vi redan sett är samtalet och diskussionen den dominerande metoden kring filmen som läromedel. Sahlins bok utgår helt från den här metoden och Westergrens bok består mestadels av exempel på samtal och reflektioner efter visande av filmer och scener, även om den sistnämnda innehåller flera exempel på arbetssätt för yngre barn.⁴² Återigen kan man alltså se att den kognitiva aspekten hamnar i skymundan och fokus istället hamnar på den emotionella och (till viss del) demokratiska aspekten. Det individuella arbetet som visade sig vara en dominerande metod inom litteraturundervisningen i Petersons undersökning (s. 9) är inte alls lika framträdande här och skapar en kontrast med de mål som ämnesplanen efterfrågar.

Ytterligare en negativ aspekt av filmundervisning kan också framträda i lärarens val av film,

39 Sahlin, s. 11.

40 Sahlin, s. 39.

41 Sahlin, s. 45-59.

42 Westergren, s. 13 f.

vilket Heith tar upp och problematiserar.⁴³ Här diskuterar hon, med filmen *Pretty Woman* (1990) som exempel, att vissa filmers tvetydighet ur moraliska och etiska perspektiv kan skapa problematiska situationer. Heith menar att vissa kulturyttringar och värderingar kan vara kränkande för vissa och inte för andra samt att det kan uppstå situationer då lärarens uppfattning skiljer sig inte bara från elevernas uppfattning, utan också för eleverna sinsemellan. Detta kan man argumentera även gäller inom litteraturundervisningen, men som Heith påvisar är det en större gråzon inom den kommersiella populärkulturen (som hollywoodfilmer här får representera) och en kritisk granskning bör göras innan man låter elever tolka och arbeta med materialet.⁴⁴

Filmens relation till skönlitteraturen

Om man ska tala om relationen mellan film och skönlitteratur är det *vidgade textbegreppet* viktigt att framhålla. Christina Olin-Scheller skriver om just denna term i sin doktorsavhandling *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar* (2007) där hon beskriver termen utifrån kursplanerna och förklarar att inom det vidgade textbegreppet innebär ordet *text* inte bara skrivna och talade texter utan innefattar även bilder och film.⁴⁵ Genom att se texter på det här sättet kan man alltså i flera avseenden jämföra de två medierna skönlitteratur och film i undervisningen. Syftet med att kursplanerna poängterar det vidgade textbegreppet finns enligt Olin-Scheller att hitta i läroplanskommitténs förklaring om att skolan ska ha en tydlig relation till medieutvecklingen och ”ta elevernas kunskap om och intresse för medievärlden på allvar”.⁴⁶ Olin-Scheller tolkar detta som att elevernas texterfarenheter ska påverka undervisningsinnehållet och påpekar problematiken med detta genom att belysa det faktum att de medietexter som läses av elever oftast rymmer ett tydligt inslag av populärkultur, något som traditionellt inte tagits på allvar inom svenskundervisningen. I skolan finns också, enligt Olin-Scheller, en tendens att placera texter i ”höga” och ”låga” fack och på så sätt ge texter olika värden. Där hamnar populärkulturen, tillsammans med medier som inte anses vara skönlitteratur, i det ”låga facket”.⁴⁷ Eftersom filmmediet hamnar i just denna ”låga” kategori innebär det att det, trots kursplanernas framhållning av det vidgade textbegreppet, finns en tydlig ”texthierarki”. Det är dock viktigt att komma ihåg det faktum att det vidgade textbegreppet innefattar flera skilda medier utöver filmen, men som Olin-Scheller tydligt framhåller i *Såpor istället för Strindberg?: litteraturundervisning i ett nytt medielandskap* (2008) är filmen det näst vanligast förekommande mediet i svenskundervisningen och därför kan sägas representera

43 Heith, s. 115-116.

44 Heith, s. 118.

45 Christina Olin-Scheller, *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*, Karlstad 2007, s. 21.

46 Ibid., s. 21.

47 Ibid., s. 11-12.

utvidgningen av textbegreppet i klassrummet.⁴⁸

Kursplanernas ambition att samla skönlitteraturen och andra medier under ett och samma begrepp är alltså som vi har sett inte helt överensstämmande med verkligheten, bland annat på grund av traditionella värderingar i undervisningen. Olin-Scheller påpekar också att svenskämnets ansträngda förhållande till populärkulturen och alternativa medier kan förklaras av ämnets relation till både kanon och kulturarv.⁴⁹ Det här är intressant att notera när det faktiskt finns uppgifter, metoder och arbetssätt där filmen som medium kan användas på sätt som skönlitteraturen inte kan. Till exempel framhåller Westergren flera olika metoder som kan ses som unika för filmen som undervisningsverktyg, bland annat det hon kallar för att leta efter repliker i tystnaden, visuell kommunikation samt filmens förmåga att berätta med musik.⁵⁰

Vidare angående relationen mellan film och skönlitteratur är det också viktigt att påpeka elevernas inställning till de båda medierna. I hela Olin-Schellers doktorsavhandling framgår det tydligt att eleverna oftast föredrar filmen som medium och hon skriver bland annat om bristen på tålamod för skönlitterär läsning hos eleverna och att de ofta väljer bort skönlitteratur till förmån för film på fritiden.⁵¹ Den här tendensen hos elever går också att uttröna i Medierådets undersökning *Ungar & medier 2010: fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier* där barn och unga fick svara på frågan vad de gör på fritiden. Undersökningen visade att 47% tittar på TV eller DVD och endast 19% läser böcker eller tidningar.⁵² Det här bör inte ses som ett argument varken för eller emot att införa mer film eller skönlitteratur i undervisningen, men det är definitivt en aspekt som är värd att reflektera över när det gäller elevers erfarenheter, uppfattning och uppskattning av olika textvärldar.

Det vidgade textbegreppet i undervisningen är således en aspekt som på grund av ämnestraditioner, olika användningsområden hos medierna och elevernas inställning är ganska problematisk och verkar skapa en viss ansträngning i förhållandet mellan film och skönlitteratur i skolan. Kanske är svaret att arbeta samverkande med de två medierna för att lösa just denna ansträngda relation?

48 Christina Olin-Scheller, *Såpor istället för Strindberg?: litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*, Stockholm 2008, s. 71.

49 Ibid., s. 6.

50 Westergren, s. 31-44.

51 Olin-Scheller 2007, s. 155.

52 *Ungar och medier 2010: fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*, Stockholm 2010, s. 31.

Del 3: Skönlitteraturens och filmens samverkan i klassrummet

Texten och filmen i skolan

När det gäller arbetssätt i undervisningen som syftar till att använda skönlitteratur och film samverkande, alltså beroende av varandra för att skapa en viss typ av lektion eller för att nå ett visst syfte med lektionstillfället, finns det en mängd aspekter att ta hänsyn till. Inte bara frågan om hur man som lärare ska planera lektionen, utan också varför man ska arbeta med de båda medierna och vilket ämnesområde man ska fokusera på måste givetvis tas med i beräkningen. I den genomförda intervjun framhåller däremot den tillfrågade läraren filmens roll och dess fördelar som en ”katalysator” snarare än att sträva efter att skapa en samverkan mellan filmen och skönlitteraturen i en specifik klassrumssituation. Med katalysator menar läraren att filmen ska agera utgångspunkt och hjälpmedel för att belysa tankar och idéer kring till exempel litterära epoker eller författarskap. Som exempel på detta tar läraren bland annat upp att använda filmen *Shakespeare in Love* (1998) som en introduktion till Shakespeares författarskap, litterära verk eller den epok författaren representerar. Det här går också att relatera till vad Olin-Scheller tar upp där hon diskuterar den undervisningskategori hon kallar ”filmen som illustration”, med den enda skillnaden att exemplet där gäller filmen *Rosens Namn* (1986) och epoken i fråga är medeltiden.⁵³ I dessa två exempel är det alltså fokus på själva ämnesområdet som läraren vill åt och är den aspekt som helt får agera utgångspunkt för syftet med att använda film i litteraturundervisningen.

Vikten av att arbeta med film i litteraturundervisningen understryker även den intervjuade läraren genom att framhålla det tydliga motståndet till skönlitteratur som dagens elever uppvisar. Frågan ”måste vi?” är väldigt frekvent när eleverna ställs inför läsning i skolan. Dagens elever har enligt läraren inte något egentligt förhållande till litteratur och de elever som läser skönlitteratur på fritiden blir allt färre. Eleverna har alltså inte tillgång till någon större läserfarenhet eller litterär repertoar och läraren menar att det finns en anledning till att använda film, mycket tack vare att en film ger så pass mycket intryck och tolkningsverktyg ”gratis”, samt att mediet ligger ungdomarna mycket närmare än vad litteraturen gör. Vidare menar läraren att filmen, och kanske framför allt filmatiseringar av skönlitterära verk, kan användas för att skapa ett intresse och en lust för läsning och således svarar på frågan om varför man ska använda filmen i klassrummet. Läraren är dock snabb med att påpeka att filmen inte på något sätt ska ses som någon form av ersättning för skönlitteratur, utan snarare som en ingång eller inkörsport vilket går tillbaka till den redan nämnda rollen som katalysator.

53 Olin-Scheller 2008, s. 47.

Läraren framhåller vidare att syftet med att arbeta med film och skönlitteratur i klassrummet är väldigt viktigt. Att hela tiden utgå från ett klart och tydligt syfte bör vara grunden till hela undervisningssituationen och att se till att eleverna är medvetna om detta syfte och vad som förväntas av dem. Det här går också tillbaka till det som Sahlin poängterar om att ha ett uttalat och välmotiverat syfte (s. 12) och den intervjuade läraren påpekar, precis som Sahlin, att eleverna ska vara medvetna om skillnaden mellan *filmvisning* och *filmundervisning*. Att eleverna är medvetna om att filmen inte är en belöning, utan en del av undervisningen, är en förutsättning för att man ska ha en bra samverkan mellan film och skönlitteratur i litteraturundervisningen.

Ytterligare en aspekt som är viktig att titta på när det gäller ett samverkande arbetssätt är vilka teman och utgångspunkter som lärare använder sig av. I enkäten fick eleverna svara på vilka teman och frågor som lärare tar upp när de arbetar med *filmatiseringar* av böcker och svaren var förhållandevis likartade. Det absolut vanligaste svaret är ”skillnader och likheter mellan boken och filmen” som ges av en klar majoritet, 36 elever. Några svar angående teman finns knappt att hitta, en elev tar upp temat ”uppväxt och skola” och sex elever nämner att läraren tagit upp karaktärsutveckling och diskussioner kring huvudpersonerna. Det här kan tolkas som att det finns en klar fokusering på det som kan ses som en kognitiv aspekt, att eleverna ska kunna se vad som skiljer de två medierna åt, hur berättartekniken fungerar i de två medierna och få eleverna att fundera över varför berättelserna skiljer sig åt eller liknar varandra. Något tydligt tema eller fokus på en annan typ av frågor finns inte alls närvarande i elevernas svar och detta visar återigen på hur den kognitiva aspekten prioriteras, precis som det beskrevs angående litteraturundervisningen (s. 4).

I intervjun förklarar läraren att det finns en stark poäng med att ha ett tydligt tema för att motivera och förankra eleverna i undervisningssituationen, men att det är än mer viktigt att ha ett tydligt syfte med lektionen och att hela tiden utgå från det syftet. Att fastna i en viss typ av frågor eller ett visst tema kan ses som underordnat när till exempel syftet med att visa en film på lektionen är att belysa en genre eller genretypiska drag, något som läraren beskriver som ett vanligt syfte med sina lektioner. Just filmens viktiga roll i undervisning om genrer framgår också av Heith när hon bland annat talar om filmen som en *genrehybrid* (att filmer sällan håller sig inom ramen för *en* specifik genre) och filmens förmåga att öka medvetandet för multimedia.⁵⁴ Läraren poängterar också att det är viktigt att utgå från den klass eller grupp man undervisar för. Alla klasser eller grupper är inte redo eller mogna för djupare teman eller etiska frågor. Vidare angående teman diskuterar läraren även det som Molloy beskriver om lärares utbildning för att ta upp etiska eller

54 Heith, s. 218-222.

existensiella frågor (s. 8). Läraren menar att undervisa i ämnet Svenska kan vara en tung börda eftersom det förväntas vara just det ämne där det som kan anses som ”tyngre” frågor diskuteras. Läraren anser att det här kan vara ett problem för många lärare som då väljer bort böcker och filmer med dessa teman och då i synnerhet filmer som på grund av den visuella aspekten kan vara väldigt explicita och direkta, till exempel skildringar av våld, mobbning och sexuella trakasserier.

Både av det som framgår av intervjun och av svaren som eleverna ger i enkäten är det dock ganska tydligt att arbetet med skönlitteratur och film samverkande inte är speciellt frekvent. Läraren förklarar att film oftast används i andra sammanhang och att arbete med både film och skönlitteratur under samma lektionspass inte sker speciellt ofta. När det gäller enkäten fick eleverna svara på följande fråga: ”När ni arbetar med skönlitteratur och film, hur ofta gör ni det på samma gång? (T.ex. först läsa boken för att sedan se filmen eller tvärtom)”. Till frågan fick de välja på fyra olika svarsalternativ: *mycket ofta*, *ganska ofta*, *sällan* eller *aldrig*. Resultatet visade att alternativet *sällan* var klart överrepresenterat med 39 svar av 57. Eftersom eleverna uppmuntrades till att förtydliga sina svar var det dock åtta elever som kommenterade att de gjort det tidigare, under högstadiet eller på en annan skola. Elva elever kommenterade också att det var vanligare att arbeta på det här sättet inom ämnet Engelska än vad det var i Svenska. Dessa kommentarer till trots, så är det fortfarande ganska tydligt att arbetssättet inte är speciellt vanligt och endast sju elever kryssade för svaret *ganska ofta*. Alternativet *mycket ofta* kryssades inte för en enda gång.

Metoder och elevuppgifter

Några av de metoder som nämnts ovan är alltså användningen av film som katalysator, för att belysa en viss genre eller genretypiska drag och för att se likheter och skillnader mellan ett skönlitterärt verk och filmatiseringen av detta verk. Dessa metoder ter sig som de allra vanligaste och är de som främst kommer upp i både intervjun och enkäten. Olin-Scheller beskriver också undervisningssituationer inom snarlika områden och delar upp filmens roll i litteraturundervisningen i tre kategorier: film som illustration, film som utfyllnad och film som jämförelse.⁵⁵ Den förstnämnda kategorin kan alltså sägas vara exakt det som den intervjuade läraren belyser, med filmen som en sorts katalysator och för att illustrera en viss epok eller ett visst skönlitterärt verk. Läraren betonar i detta fall filmens förmåga att levandegöra litteraturhistorien för eleverna och ge dem en klar, visuell bild av epoker och författarskap. Olin-Scheller påpekar dock vikten av att ha ordentligt formulerade frågor och tydliga uppgifter när eleverna ska arbeta på det

55 Olin-Scheller 2008, s. 47-70.

här sättet. Framför allt bör man undvika korta svar på många frågor och låta frågorna tydligt visa kopplingen mellan filmen och undervisningen om epoken läraren vill illustrera.⁵⁶

Olin-Scheller visar vidare att ett vanligt sätt att använda sig av film för att illustrera en historisk epok är att helt ersätta den skönlitterära texten med en filmatisering. I Olin-Schellers exempel är det Mary Shelleys *Frankenstein* (1817) som läraren har ersatt med filmatiseringen från 1994. Det här arbetssättet visade sig dock ha flera uppenbara problem. Klassen i fråga fick nämligen avsluta ämnesområdet (romantiken och upplysningen) med en inlämningsuppgift av essäkaraktär där en av frågorna löd ”Vilket budskap vill Shelley förmedla?”. Det här är en helt omöjlig fråga att svara på då eleverna inte fått ta del av den skönlitterära texten och att filmen, trots sin närhet till ursprungstexten, är en tolkning och bearbetning av romanen framgick inte överhuvudtaget.⁵⁷ Det här går återigen tillbaka till vad den intervjuade läraren framhäver, att filmen inte ska ses som en ersättning för litteraturen utan som en ingång till den. Läraren betonar också under intervjun att om man som lärare tar in filmatiseringar i sin litteraturundervisning måste man sätta höga krav på uppgifter, ställa rätt frågor och se till att vara bekant med båda versionerna. Inte bara för elevernas skull, utan också för att man som lärare hela tiden ska kunna avgöra om eleven faktiskt läst boken och inte bara har sett filmatiseringen. Vikten av rätt frågor och uppgifter syns extra tydligt när Olin-Scheller beskriver hur flera elever faktiskt uttryckte osäkerhet inför vilken text uppgiften handlade om, en elev använde till exempel helt omväxlande begrepp som ”film”, ”skrift”, ”tittare” och ”läsare” i sin analys av filmatiseringen.⁵⁸

Den andra kategorin Olin-Scheller tar upp är filmen som utfyllnad, som innebär att läraren förhåller sig till filmen som ett komplement eller stöd till skönlitteraturen, oftast som en ”final” mot slutet av ett arbetsområde eller ett tematiskt upplägg. I en sådan situation ligger oftast fokus på litteraturen och bearbetningen av filmen är sparsam i förhållandet till den. I Olin-Schellers exempel är det en klass som arbetar med Imre Kertész roman *Mannen utan öde* (1975) och Roberto Benignis film *Livet är underbart* (1997) under temat ”förföljelse”. Det här var ett tema som klassen arbetade ämnesövergripande med i fyra ämnen: Svenska B, Historia A, Religion A och Engelska B.⁵⁹ Här ligger alltså fokus på romanen som läraren lägger ner mycket energi på och som diskuteras flitigt under lektionerna. Filmen kommer endast in som en lärarlös lektion mot slutet av arbetsområdet där eleverna får se filmen i sin helhet och sedan lämna klassrummet utan någon som helst bearbetning av det de sett. Olin-Scheller beskriver sedan det avslutande litteratursamtalet då eleverna till sist ska

56 Olin-Scheller 2008, s. 48.

57 Olin-Scheller 2008, s. 49.

58 Olin-Scheller 2008, s. 49.

59 Olin-Scheller 2008, s. 53.

få diskutera både romanen och filmen, vilket också blir det enda tillfället eleverna får chansen att dryfta sina upplevelser och intryck av filmen till skillnad från romanen.⁶⁰ Här framträder det tydligt att det inte är något jämförbart förhållande mellan de två medierna, romanen har fått ett betydligt större utrymme inom ämnesområdet och syftet med att visa filmen överhuvudtaget ter sig ganska omotiverat. Det här blir ännu tydligare när Olin-Scheller konstaterar de markanta skillnaderna i frågor mellan filmen respektive boken, där diskussionsfrågorna om filmen ger ett tydligt intryck av att ha ”kommit till i sista minuten och utan djupare tankar bakom formuleringarna”.⁶¹ Som exempel ges den första frågan om romanen ”Vad kan du säga om berättarperspektivet?” vilken står i relativt stor kontrast till den första frågan om filmen: ”Vad tyckte du om filmen?”. Det intressanta att notera med detta enligt Olin-Scheller är att skillnaden i frågornas utformning klart talar för att samtalet var tänkt att i huvudsak behandla *Mannen utan öde*, men att detta inte skedde. Eleverna ägnade istället merparten av tiden åt att diskutera de öppna frågorna kring *Livet är underbart*.

Just det här arbetssättet eller den här metoden är ingenting som den intervjuade läraren tar upp och med en snabb granskning av film som utfyllnad visar sig, som vi har sett, en rad problem. Här är det alltså egentligen inte fråga om någon direkt samverkan mellan filmen och skönlitteraturen, utan snarare att filmen används som ett komplement eller stöd, precis som Olin-Scheller beskriver det.⁶² I det här exemplet är dessutom filmen inte förankrad i något syfte och utan syfte är det inte svårt att se att eleverna kan tolka sin filmupplevelse som filmvisning snarare än filmundervisning. Att så mycket fokus ligger på just romanen och inte filmen kan också tolkas som ett fall av texthierarki, den indelning av texter som ”höga” och ”låga” som diskuterats innan (s. 14). Att använda film som utfyllnad måste således genomföras mer noggrant och med mer jämna proportioner mellan medierna för att det ska kunna talas om metoden som ett samverkande arbetssätt.

Det tredje sättet att arbeta med film i litteraturundervisningen kallar Olin-Scheller för ”film som jämförelse”.⁶³ Olin-Scheller beskriver film som jämförelse som jämförande studier mellan en skönlitterär text och en film som oftast handlar om att i en film *känna igen* den klassiska, äldre skönlitteraturen som just nu bearbetas i undervisningen. Det här sättet att arbeta med fokus på sådana kopplingar är det som brukar benämnas som *intermedialitet* eller *intertexter*.⁶⁴ Som exempel tar Olin-Scheller upp en klass som arbetar med medeltiden och läraren gör kopplingar mellan

60 Olin-Scheller 2008, s. 54.

61 Olin-Scheller 2008, s. 58.

62 Olin-Scheller 2008, s. 53.

63 Olin-Scheller 2008, s. 64.

64 Heith 2006, s. 207; Årheim 2007, s. 99; Olin-Scheller 2008 s. 64.

författaren Dante och filmen *Seven* (1995). Filmen är i det här fallet inte en filmatisering av något av Dantes verk och har inga direkta kopplingar till medeltiden då den utspelar sig i nutid. Däremot behandlar filmen temat ”de sju dödssynderna” och Dantes verk. Framför allt *Den gudomliga komedin* har en framträdande roll i filmen. Eleverna i det här exemplet fick välja mellan antingen *Seven* eller *Den förste riddaren* (1995), en film med kopplingar till sagan om kung Arthur och således med en mycket tydligare medeltidsanknytning.

Avslutningsuppgiften som var knuten till klassens arbete om medeltiden var att skriva en uppsats om någon av dessa två filmer. Syftet med uppgiften var att eleverna skulle redogöra för filmens koppling till medeltidens litteratur och förutsatte att eleven skulle kunna visa att han eller hon var påläst på området och kunde redovisa för det man visste om de skönlitterära texter som tillhörde epoken och som omnämndes i filmen. Med den här metoden ter sig således relationen tämligen jämförbar mellan de texter som eleverna skulle läsa och filmen som de skulle se. Olin-Scheller påpekar dock flera problem som dök upp, framför allt när det gällde uppsatsens syfte med att koppla filmen till medeltidens litteratur. Istället för dessa kopplingar, som eleverna verkade ha svårt att utveckla, hamnade elevernas fokus på filmens handling eller på att enkelt konstatera att ”Dante och dödssynder hör ihop”.⁶⁵ Det här förklarar Olin-Scheller har sin grund i att den knapphändiga lärobokstexten var den enda källa utöver filmen som skolan tillhandahöll eleverna och att de svårfunna parallellerna mellan exemplet Dante och *Seven* försvårar ett djupare resonemang i uppsatserna. Olin-Scheller påpekar också att den övriga undervisningen som skedde under temat inte var eleverna till hjälp:

Undervisningen, som främst fokuserade på biografiska kunskaper om författare och fakta om deras verk, fungerade därför inte som hjälp och stöd för en intertextuell textanalys. Detta innebar att eleverna helt enkelt valde bort examinationsuppgiften som handlade om att identifiera och diskutera filmens referenser till skönlitterära kanontexter. Istället skrev de filmrecensioner, flera både välskrivna och genomarbetade, där de reducerade den historiska epoken till att främst innefatta föreställningen om de sju dödssynderna.⁶⁶

Återigen går det tillbaka till det som den intervjuade läraren gång på gång framhäver, vikten av att ha ett tydligt syfte med att använda film i litteraturundervisningen. I det här fallet fanns ett syfte, men det måste också vara tydligt motiverat för eleverna och läraren måste se till att eleverna har möjlighet att uppnå syftet. Att arbeta med film som jämförelse kan definitivt ses som en samverkande metod inom litteraturundervisningen, men det ställer höga krav på att läraren har en välplanerad lektionsplan, klara mål och ett tydligt, välmotiverat syfte.

65 Olin-Scheller 2008, s. 67.

66 Olin-Scheller 2008, s. 70.

Den intervjuade läraren belyser även en helt annan nytta med metoder som använder film i litteraturundervisningen, nämligen att använda filmanalys som en övning för litteraturanalys. I undervisningssituationer där eleverna har förväntats skriva en analysuppsats om en roman har läraren *stegvis* förberett eleverna inför uppgiften genom att först låta dem analysera en film för att sedan analysera en novell och till sist skriva en uppsats där de analyserar en roman. Den här metoden är snarlik den att använda filmen som katalysator eller som illustration, men handlar snarare om att använda filmen som en inkörsport och erbjuda eleverna en analysmodell genom filmen som de senare kan applicera på skönlitterära verk. Läraren är noga med att förklara att det i det här fallet inte gäller en filmatisering av en novell eller roman, utan en film eller kortfilm som med fördel ingen av eleverna har sett. Genom att tillsammans analysera filmen i klassen får eleverna således ett verktyg som de kan använda i flera olika undervisningssituationer. Läraren påpekar vidare att filmen har många sådana användningsområden som ofta förbises. Filmen får ofta ligga till grund för diskussioner och samtal om till exempel teman och budskap när den lika ofta, som i det här fallet, kan ge eleverna ett redskap som de har användning för i andra sammanhang, framför allt inom litteraturundervisningen. De får öva på att hitta typiska berättardrag, att utröna genrer och inte bara se en *koppling* mellan till exempel filmatiseringar av böcker, utan också får öva på att se *släktskapet* mellan de två medierna. Den kognitiva utvecklingen som finns i ett samverkande arbetssätt mellan film och skönlitteratur ska således inte glömmas bort.

Elevernas tankar och åsikter

När vi nu sett filmens och skönlitteraturens relation och samverkan i olika arbetsmetoder och ur en lärarsynpunkt kan det vara viktigt att se det ur elevernas perspektiv, hur deras inställning till skolarbete som behandlar skönlitteratur och film ser ut. I enkäten fokuserades det främst på filmatiseringar då det förmodades vara det enklaste sättet för eleverna att koppla skönlitteratur och film till varandra. Frågan om vad eleverna generellt tycker om att se filmatiseringar av böcker kommer vi att återkomma till, men när det gäller skolarbete med skönlitteratur och filmatiseringar var det framför allt två frågor som behandlade detta, varav den första lød: ”Vad tycker du man kan lära sig av att titta på filmatiseringar av böcker?”.

Ur denna fråga framträder tre relativt specifika områden i elevernas svar där det vanligaste är olika former av ordet *tolkning* eller *perspektiv* som ges av nästan en tredjedel av de tillfrågade eleverna, 18 stycken. I flera fall används de här två orden tillsammans i svaret och eleverna framhåller ofta vikten av att se hur andra människor tolkar en och samma berättelse. Här följer några exempel på svar som eleverna ger i enkäten:

- Man kan lära sig att se hur andra människor tolkar samma böcker som en själv har läst. (Elev 1)
- Hur det finns olika sätt att tolka en bok, att tydligare förstå budskapet med boken liksom. (Elev 2)
- Andra personers tolkningar och perspektiv på boken. (Elev 3)
- Att analysera hur de tolkade boken och om det liknar boken eller om det är vinklat på något sätt. (Elev 4)
- Man kan lära sig hur andra tolkar en berättelse och sedan jämföra hur du tolkade berättelsen när du läste boken. (Elev 5)
- Man får en annan tolkning av berättelsen, fler perspektiv. (Elev 6)

Det framgår tydligt att eleverna lägger stor vikt på själva tolkningsfrågan och hur viktigt det är att se berättelser ur flera perspektiv. Att eleverna tycker att just det här är så pass viktigt skulle man kunna tolka som att mycket fokus läggs på den aspekten i undervisningen. Det här går att direkt relatera till det eleverna svarar angående frågor som läraren tar upp, där det är en klar majoritet som framhåller likheter och skillnader mellan bok och film (s. 17). Eleverna menar att de oftast får arbeta med att hitta skillnader/liheter hos karaktärerna, i miljön, i berättartekniken eller i själva handlingen och därför hamnar deras fokus naturligt på olika perspektiv och hur boken tolkats i sin filmatisering.

Det näst vanligaste svaret på frågan ”Vad tycker du man kan lära sig av att titta på filmatiseringar av böcker?” handlar om *förenkling* eller *förkortning* och gavs av tio elever. Dessa elever finner att man kan lära sig mycket av filmatiseringar av skönlitteratur på grund av filmmediets uppenbara begränsningar:

- Man kan lära sig till exempel hur man förkortar en berättelse utan att handlingen försvinner. (Elev 7)
- Hur man sammanfattar det viktigaste/intressantaste från en bok. (Elev 8)
- Hur mycket detaljer man kan utelämna men ändå få ihop storyn. (Elev 9)
- Hur man kan sammanfatta saker och ha det viktigaste kvar. (Elev 10)

Här är det intressant att se hur eleverna anser att en filmatisering inte bara är en form av tolkning eller bearbetning av det skönlitterära verket, utan att de ser det snarare som en sammanfattning eller förkortad version av originalmaterialet. Tre elever påpekar också i samband med sina svar att det är

lättare och roligare att lära sig från filmen på grund av att det går snabbare att se filmatiseringen än att läsa boken den bygger på. Att eleverna belyser den här aspekten av filmatiseringar, och således i förlängningen film i undervisningen i allmänhet, är mycket intressant att notera med tanke på att det inte är ett område som inte framkommer varken i intervjun eller inom den tidigare forskning som granskats.

Det tredje svaret som framkommer tydligt ges av nio elever och handlar om *känsla* eller *intryck*. Många av dessa svar innefattar visserligen även de ovan nämnda orden och områdena, men är ändå så pass frekventa att det krävs att framhäva. Några exempel på svar är:

- Hur man kan göra om en text till något visuellt och kanske väcka andra känslor. (Elev 11)
- Man kan se boken på ett nytt sätt, få andra intryck och perspektiv. (Elev 12)
- Man kanske kan få uppleva miljön mer verklig, känslan blir mer ”riktig”. (Elev 13)
- Kanske få en annan känsla/intryck då man faktiskt ser vad som händer istället för att föreställa sig eller hela tiden tolka vad som händer. (Elev 14)

Med de här svaren är det relativt tydligt att eleverna frångår tankarna på den vanliga ”likheter/skillnader-metoden” och istället ser filmatiseringen som något som står på egna ben. De här svaren skiljer sig ganska markant från de tidigare redovisade svaren där kopplingen mellan medierna är tydlig och fokus ligger på hur man tolkar, förkortar eller sammanfattar berättelserna. Om de två tidigare svarsområdena representerar en kognitiv aspekt av att jobba med filmatiseringar i litteraturundervisningen kan de här svaren definitivt representera en emotionell aspekt. Intressant att notera är också att i sju av dessa nio svar använder eleverna ordet ”kanske”, ett ord som inte är vanligt bland de andra svaren. Det här kan tolkas som att eleverna är osäkra på huruvida deras svar är ”rätt” och kan grunda sig i brist på erfarenhet av sådana uppgifter eller att det inte funnits fokus på sådana frågor i undervisningen.

Den andra frågan i enkäten som behandlar skolarbete med filmatiseringar av skönlitterära verk är ”Hur upplever du att det är att jobba med filmatiseringar av böcker i klassrummet?”, en fråga som enbart ställs för att få en snabb och enkel översikt över elevernas inställning till undervisning som innefattar en samverkan mellan film och skönlitteratur. Svaren är relativt entydiga med 47 positiva svar, tre negativa och sju svar som antingen lämnas blankt eller där eleven svarar att den inte vet. De positiva svaren innehåller framför allt orden ”kul”, ”roligt”, ”intressant” och ”omväxlande”. Just ordet ”omväxlande” (eller variationer av ordet) är väldigt frekvent och flera verkar anse att ett varierat och omväxlande upplägg i litteraturundervisningen är viktigt, vilket ett samverkande arbete

med skönlitteratur och film verkar representera. De tre negativa svaren är ”ganska tråkigt”, ”väldigt tråkigt” och det enda svaret som framhöll arbete med filmatiseringar som något negativt (och den omväxling som eleverna anser att det representerar) löd: ”Jag tycker ärligt talat att det inte är så givande, att läsa boken räcker ofta gott och väl”. (Elev 15)

Elevernas syn på filmatiseringar av skönlitteratur

En annan fråga som ställs i enkäten föregås av påståendet ”Det händer ofta att man filmatiserar skönlitterära böcker, d.v.s. man gör en film av en bok” och följs åt av en tvådelad fråga: ”Hur tycker du att det är att se en sådan film efter att du läst boken?” samt ”Hur tycker du det är att läsa en sådan bok efter att du sett filmen?”. Med den frågan är syftet att se hur eleverna tar till sig de båda medierna, hur deras syn på intermedialitet ser ut samt att försöka utröna om film har någon påverkan på elevernas läslust. Det sistnämnda syftet får ett förhållandevis tydligt svar då 35 elever av 57 svarar att de tycker det är ”dåligt”, ”tråkigt” eller ”inte gillar” att läsa en bok efter att de sett filmatiseringen. Ingen av de tillfrågade visar inte heller något intresse eller lust att läsa en bok vars filmatisering de sett och flera är överens om att ”man redan vet vad som händer” och ”boken tar så mycket längre tid att läsa”. I regel svarar eleverna dessutom att de oftast redan läst boken och på det viset blivit intresserade av filmen, men när de sett en film de är medvetna om är baserad på en bok finner sig ingen lust att läsa boken. Frågan om elevernas ökade läslust genom att använda film ställs även till den intervjuade läraren som instämmer med det här resultatet. Läraren kan inte se någon ökad lust bland elever till att läsa ett skönlitterärt verk efter det att de hade sett filmatiseringen. Det läraren snarare kan se är ett ökat intresse för läsning efter att ha sett en dokumentär eller en filmad biografi av en författare, men även i detta fall är det ovanligt.

Det här ter sig mycket intressant när det ställs mot ett annat resultat i enkäten som visar att 38 elever anser att boken är det klart överlägsna mediet. De resterande 19 eleverna nämner inte vilket medium de föredrar eller väljer att inte svara tillräckligt utförligt på frågan, vilket då gör att *ingen* av de tillfrågade eleverna uttrycker att det är roligare, bättre eller mer givande att se en filmatisering av en bok. Några av svaren kring detta ämne lyder:

- Filmen stämmer aldrig med ens egna fantasi. (Elev 16)
- Jag blir ofta besviken på filmen. Den är ofta mycket mer simpel än boken, tar bort vissa delar, är oftast inte lika bra som boken. (Elev 17)
- Filmen måste vara lika bra som boken. De filmer som jag sett och även läst boken om tycker jag är sämre. (Elev 18)
- Det kan fungera bra om filmen är ganska exakt som boken, men oftast skiljer sig den för

mycket och det blir störande. Speciellt om jag verkligen tyckt om boken. (Elev 19)

- Det är extremt sällan filmen överträffar boken. Boken är nästan alltid bäst. (Elev 20)

Av det som framgår i enkäten är alltså en tydlig majoritet av eleverna överens om att skönlitteraturen är vida överlägsen filmmediet, särskilt när det gäller filmatiseringar som det i det här fallet handlar om. Samtidigt visar eleverna ingen lust och inget intresse för att läsa böckerna som filmatiseringen har baserats på när de sett filmen. Det här kan naturligtvis bero på att det i de flesta fall rör sig om att eleverna redan har läst boken innan filmatiseringen går upp på biografen eller släpps i butiker, men det är fortfarande en inställning som på många sätt är relativt motsägelsefull då filmen alltså anses vara ”sämre” när många ändå i enkäten framhåller att de hellre ser på film än läser böcker. Anledningen till detta kan vara den nämnda texthierarkin som kan finnas i skolan (s. 14) där skönlitteraturen anses vara en ”högre” typ av text jämfört med filmen eller att eleverna är väl medvetna om den allmänna uppfattningen och uttrycket ”boken är bättre”. Oavsett vilken anledning det finns till detta resultat visar framför allt enkäten hur medvetna eleverna är om skillnader, likheter och kopplingar mellan filmatiseringar och dess originalmaterial. Kunskap om intermedialitet, kopplingen mellan olika medier, verkar alltså vara något de flesta tillfrågade eleverna besitter och de argumenterar för sina åsikter och tankar på ett väldigt välformulerat och intelligent sätt.

Fördelar och nackdelar med ett samverkande arbetssätt

När vi nu sett hur texten och filmen fungerar tillsammans i klassrummet, vilka olika metoder och arbetsuppgifter som finns samt vad elevernas har för åsikter och tankar, är det naturligt att försöka utröna vad det finns för fördelar och nackdelar med att arbeta samverkande med skönlitteratur och film. När det gäller fördelar påpekar den intervjuade läraren bland annat att filmen är ett naturligt steg in i elevernas värld. Det är ett medium de är bekanta med, ofta har åsikter om och som överlag ses som någonting positivt. Skönlitteraturen möter, som redan nämnts, ett visst motstånd hos eleverna och att koppla den till filmen, något som oftast är en stor del av elevernas vardag, kan minska den negativa inställningen till litteraturundervisningen. När det kommer till metoder och lektionsupplägg har vi sett att ett samverkande arbetssätt är relativt flexibelt och filmen har flera olika roller den kan spela, allt från illustration till utfyllnad. Den här omväxlingen och flexibiliteten är också något som klart uppskattas av eleverna som deltar i enkäten. Filmerna kan också användas av läraren som en slags övning inför andra uppgifter i litteraturundervisningen, som till exempel litteraturanalys. Här kan man se filmerna som ett verktyg för eleverna och man kan även se möjligheten att ta till vara på de många användningsområdena filmerna som har i

litteraturundervisningen. Att använda filmen i skönlitterära sammanhang ger också eleverna tillgång till en bredare kulturell repertoar som de annars kanske inte skulle ha tagit del av. I intervjun poängterar även läraren att man inte ska underskatta den allmänbildande faktorn som kopplingen och släktskapet mellan skönlitteratur och film faktiskt ger eleverna.

När man talar om nackdelar med ett samverkande arbetssätt är det viktigt att poängtera att kraven som ställs på läraren blir högre. Läraren ska inte bara besitta kunskap om den aktuella filmen som ska användas, utan också om filmmediet i stort. Med det här perspektivet skulle man nästan kunna tala om ett dubbelt arbete för läraren som alltså måste planera och arbeta utifrån två skilda medier. I de exempel vi tidigare sett blir det också större krav på att utforma elevuppgifterna korrekt, med tydliga instruktioner om vilken text som ska redovisas och vad som eleven förväntas uppnå med uppgiften. Vidare kan det skapa problem om eleverna inte förstår funktionen med filmen, om de tror att den ska ses som en belöning eller något som de ska se för ren underhållning och inte som en del av undervisningen. En av de största nackdelarna med ett samverkande arbetssätt verkar vara problemet med att balansera de två medierna för att uppnå syftet med lektionen eller lektionspassen. Om man som lärare lägger fokus på till exempel den skönlitterära texten kan det vara svårt att motivera filmens roll i undervisningssituationen. På samma sätt är ofta fallet med att hitta en balans mellan frågorna. Att ställa för mycket öppna frågor om till exempel filmen orsakar ofta att eleverna diskuterar filmen mer ingående när tanken och syftet var att eleverna skulle diskutera den skönlitterära texten.

Ett samverkande arbetssätt mellan skönlitteratur och film har till synes sina klara fördelar, men också några uppenbara nackdelar. Det är givetvis eftersträvansvärt att försöka få in mer omväxling, fler metoder och att försöka råda bot på många elevers motstånd till skönlitteratur, men att ta in film i litteraturundervisningen kräver alltså både förberedelser och ett genomtänkt mål samt syfte för att det ska fungera väl.

Sammanfattning

Både skönlitteraturen och filmen är som vi har sett två stora inslag i skolan, tydligt förankrade i kursplaner och traditionell undervisning. Den mest traditionella är som det har visat sig litteraturundervisningen, som dessutom är väldigt motiverad i kursplanen där det framgår att den ska utveckla elevernas kognitiva och emotionella förmågor samt främja de demokratiska värdena. Det man kan se är dock att litteraturundervisningen ger ett intryck av att vara relativt statisk, med material och metoder som mer eller mindre gått i arv. Lärare idag använder sig av böcker som de själva läste under sin skolgång och ett stort fokus på individuella arbeten och den kognitiva utvecklingen hos eleverna är tydlig, trots kursplanens riktlinjer som även framhåller en emotionell utveckling. Undervisning om författarskap, berättartekniker, språk och litterära epoker verkar klart överrepresenterade. Det går även att skönja ett motstånd till förnyelse inom litteraturundervisningen, där populärlitteratur och andra mediala texter som dagens elever tar del av verkar ha svårt att finna en plats i undervisningen. Även problematiken med att kommunicera målen och syftet med läsning av skönlitteratur till eleverna framgår som något att vara medveten om när det gäller litteraturundervisningen. Att arbeta ämnesövergripande och tematiskt, med ett tydligt, välformulerat syfte och med både kognitiva, emotionella samt demokratiska aspekter ter sig som det förhållningssätt som är eftersträvansvärt inom litteraturundervisningen.

Filmundervisningen i skolan har, tack vare det vidgade textbegreppet, fått en klar och välmotiverad plats i både kursplaner och klassrum. Till skillnad från litteraturundervisningen, där den kognitiva utvecklingen verkar ligga i fokus, gör filmundervisning intrycket av att lägga fokus på den emotionella aspekten i kursplanen och elevens utveckling. Samtal och diskussioner kring teman, budskap och etiska frågor ter sig som den vanligaste metoden i klassrummet. Det individuella arbetet i filmundervisningen är inte alls lika framträdande som i litteraturundervisningen och kunskapen om filmmediet självt hamnar i skymundan till förmån för arbeten om genrer, teman eller budskap. Det verkar också finnas ett problem med att göra elever medvetna om att film i skolan inte är någon form av belöning, utan ska ses som en del i undervisningen. Det här går återigen tillbaka till att tydligt kommunicera målen med undervisningen till eleverna och att ha ett välmotiverat och klart syfte.

Om litteraturundervisningen kan sägas ha ett för stort fokus på den kognitiva aspekten i kursplanen och filmundervisningen på den emotionella aspekten ter sig det samverkande arbetssättet som undersökts, med filmen och skönlitteraturen beroende av varandra i undervisningen, som en perfekt lösning. Så enkelt är det dock inte och det samverkande arbetssättet har, som vi har sett, i många fall liknande problemområden. Att arbeta med film och skönlitteratur

tillsammans visade sig dessutom vara ett relativt ovanligt arbetssätt och i de olika metoderna som redovisats framgick en mängd svårigheter. När man arbetar med flera medier samtidigt ställs det till exempel extra krav på utförandet av elevernas uppgifter, som måste vara väl avvägda och utformade på ett sätt som klargör vad som förväntas av eleven. Som lärare måste man också vara tydlig med att skilja de olika medierna åt och ha tydliga kopplingar mellan litteraturen och filmen för att undvika förvirring och osäkerhet hos eleverna.

Däremot framgår det att det här sättet att arbeta på är väldigt flexibelt och kan användas på flera olika sätt. I litteraturundervisningen kan filmen agera katalysator, illustration, stöd och komplement, jämförelse, verktyg och övning för eleverna. Metoden verkar dessutom vara omtyckt och uppskattat bland eleverna, inte minst för den omväxling som det samverkande arbetssättet ger.

Övergripande och för alla metoder och undervisningssituationer är dock det som tydligast framgår i undersökningen vikten av att ha ett syfte med undervisningen. Oavsett om det gäller litteraturundervisning, filmundervisning eller undervisning där man arbetar med båda medierna. Det absolut viktigaste för en lärare är uppenbarligen att man kan motivera sin undervisning och är noga med att hela tiden ha ett syfte med undervisningen som man kan falla tillbaka på.

Litteraturförteckning och källor

Blom, Margot & Viklund, Klas, *Film för lust och lärande*, Statens skolverk, Stockholm, 2001

Brink, Lars, ”Skönlitteraturens väg till klassrummet – om läsarkarriär, skolkanon och verklighetsanpassning”, *Läsa bör man...?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland, 1. uppl., Liber, Stockholm, 2009, s. 38-65

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, Vetenskapsrådet, Stockholm, 2002. Tillgänglig på internet: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Heith, Anne, *Texter - medier - kontexter: introduktion till textanalys i svenskundervisningen på grundskolan och i gymnasiet*, Studentlitteratur, Lund, 2006

Lgy11, Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola, Skolverket, Stockholm, 2011. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>

Molloy, Gunilla, *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*, Studentlitteratur, Lund, 2003

Olin-Scheller, Christina, *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*, Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2007

Olin-Scheller, Christina, *Såpor istället för Strindberg?: litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*, 1. uppl., Natur och kultur, Stockholm, 2008

Peterson, Margareta, ”Jag kan inte komma på nåt jag läst på gymnasiet, det måste ju betyda nåt eller hur? - om blivande svensklärare som läsare”, *Läsa bör man...?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland, 1. uppl, Liber, Stockholm, 2009, s. 16-37

Sahlin, Åke, *Stäng inte av!: film som verktyg för samtal*, Vårdsskildringsrådet, Stockholm, 2001

Svensson, Birgitta, *Gör klassikern till din egen: att arbeta med skönlitteratur i klassrummet*, Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, 2008. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1892>

Trost, Jan, *Enkätboken*, 2. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2001

Trost, Jan, *Kvalitativa intervjuer*, 3. uppl., Studentlitteratur, Lund, 2005

Ungar & medier 2010: fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier, Medierådet, Stockholm, 2010

Westergren, Eva, *I filmens fotspår: reflekterande samtal om film*, 1. uppl., Bonnier utbildning, Stockholm, 2010

Årheim, Annette, *Medier och identitet [Elektronisk resurs] : i gymnasisters mångkulturella vardag*, Växjö universitet, 2005. Tillgänglig på internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-1269>

Årheim, Annette, *När realismen blir orealistisk: litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*, Diss. Växjö: Växjö universitet, 2007

Årheim, Annette, ”Perspektiv på värdet av skönlitterära läserfarenheter”, *Läsa bör man...?: den skönlitterära texten i skola och lärarutbildning*, red. Lena Kåreland, 1. uppl., Liber, Stockholm, 2009, s. 66-85

Enkät om skönlitteratur och film i klassrummet

Svara gärna så utförligt du kan och tänk på att frågorna bara gäller lektioner i ämnet Svenska. Alla svar är helt anonyma och ställ gärna frågor om du tycker något är otydligt. Kom ihåg att skriva så tydligt du kan!

1) När ni arbetar med skönlitteratur och film, hur ofta gör ni det på samma gång? (T. ex. först läsa boken för att sedan se filmen eller tvärtom). Sätt ett kryss efter ditt svar.

Mycket ofta:

Ganska ofta:

Sällan:

Aldrig:

2a) Det händer ofta att man filmatiserar skönlitterära böcker, dvs. man gör en film av en bok. Hur tycker du att det är att se en sådan film efter att du läst boken? Motivera gärna ditt svar!

2b) Hur tycker du det är att läsa en sådan bok efter att du har sett filmen? Motivera gärna ditt svar!

3) Hur använder läraren film i klassrummet? Beskriv hur en lektion kan se ut!

4) Vilka teman eller frågor brukar läraren ta upp när ni ser en filmatisering av en bok?

5) Vad tycker du man kan lära sig av att titta på filmatiseringar av böcker?

6) Hur upplever du att det är att jobba med filmatiseringar av böcker i klassrummet? Berätta!

Tack för hjälpen!

Intervjufrågor

- 1: Hur arbetar du samverkande med skönlitteratur och film i klassrummet?
- 2: Anser du att filmen har ersatt litteraturens roll hos ungdomar idag?
- 3: Finns det en konkurrenssituation mellan skönlitteratur och film i klassrummet?
- 4: Vad anser du vara filmens roll i klassrumssituationer?
- 5: Vilka uppgifter brukar du ge när du arbetar med skönlitteratur och film?
- 6: Vilka positiva/negativa aspekter kan du finna i arbetssätt som involverar film?
- 7: Ser du någon koppling mellan elevernas läslust och filmvisning?
- 8: Vad är det viktigaste att ha i åtanke när man jobbar samverkande med skönlitteratur och film i skolan?