

MARIA SÖDERLING

ATT SÄTTA ERFARENHETER I RÖRELSE

En undersökning av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning



ATT SÄTTA ERFARENHETER I RÖRELSE

Malmö Studies in Educational Sciences:
Licentiate Dissertation Series 2011:24
Lund University, SWEDEN

© Copyright Maria Söderling 2011
ISBN 978-91-86295-20-2
ISSN 1653-6037
Holmbergs, Malmö 2012

MARIA SÖDERLING
ATT SÄTTA ERFARENHETER I
RÖRELSE

En undersökning av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning

Malmö högskola/Lunds universitet, 2011
Lärarytbildningen

Publikationen finns även elektroniskt på:
<http://dspace.mah.se/handle/2043/12594>

Till Linnea, Max och Sofia.

ABSTRACT

This licentiate thesis is a study of the curriculum of the school subject Swedish from a socio-cultural perspective. The aim of the study is to obtain insights into how pupils in the seventh grade of the Swedish secondary school system read films, and further to investigate how the education in Swedish can manage and make the most of various approaches to film. The survey was conducted in a class which I teach myself, and the empirical data consists primarily of oral and written statements by the pupils, concerning the films they have seen. Furthermore the social context around the reception of the films has been mapped. As part of the empirical data there is also a record of a discussion in the classroom concerning filmmaking.

With the reception model of Kathleen McCormick as a point of departure, the filmic repertoires of the pupils are analyzed, described and interpreted as they stand out within the framework of the study. The general repertoires of the pupils are also dealt with to some extent. The representations and non-representations of the readings are further discussed in a social semiotic perspective.

The research shows that the pupils bring rich experiences of fiction from television as well as film to school. The research also indicates that there is a potential for specific learning processes in the reading of film, since the reception of film entails a possibility to widen the general and filmic repertoires as well as to be conscious of them. The most important potential for learning is in the meeting with films that create a tension between the general repertoires of the reader and the film itself, since the film in those cases stands for something hitherto unknown for the reader.

The pupils in my survey do not, however, primarily watch film in order to obtain new experiences, or to learn something; they watch film as a

means to feel and share experiences with others in order to strengthen their sense of belonging to a group. One exception appears to be films that the pupils interpret as based on reality, since there is a tendency among the pupils to be more open-minded for clashes between their own repertoires and the repertoires in films when it comes to fiction anchored in reality. The true challenge of the teaching is to attract the pupils to develop conscious relationships to films that imply a tension between repertoires. The reasons for these tensions have furthermore to be investigated. When it comes to films based on reality, the study makes it clear that the population of pupils represents a diverse set of attitudes towards the films; some pupils read the films as pure facts, while others read them in a more reflective way, comparing the mediated images of reality in the actual films with other types of experiences.

The teaching of Swedish with the intention to take care of the reception of film among school children must be conducted in an awareness of the fact that not all pupils are representing their readings in a way that makes it possible to create meeting places around them within the educational framework. In my view, the education in Swedish for the secondary school must in a more active way open up for the possibility for the pupils to acquire strategies for a conscious handling of their film readings, as well as access to a language by which they can make their representations.

The fact that not all pupils are aware of how film can mediate constructions of reality makes it important to take care of the children's readings in such a way that makes them aware of the semiotic resources of the cinematic medium. This is one reason why one should allow them make their own films. It is also important to use a diversity of semiotic resources when pupils are representing their readings in order to underline the plurality of interpretations and filmic repertoires.

Finally, I discuss the results of my research in relation to the new curriculum of Swedish education as it is presented in the syllabus "Lgr 11" which will take effect as from the autumn semester of 2011. In my analysis I find that the space for work of the kind I have conducted in the classroom will be diminished due to the new curriculum. There are, however, still possibilities and a learning potential for a teaching in Swedish that in an active way will take care of film experiences, as well as other kinds of textual experiences.

Keywords: to read a film, a widened concept of text, school subject Swedish, teaching of Swedish, Secondary School, filmic repertoires, general repertoires, social semiotics, representation, classroom research

INNEHÅLL

FÖRORD.....	15
INLEDNING	16
En vidgad syn på språk.....	17
Det vidgade textbegreppets genomslag.....	19
Varför realiseras inte det vidgade textbegreppet?	20
Relevant forskning för min undersökning.....	21
Uppsatsens disposition	24
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	25
Lärande i ett sociokulturellt perspektiv.....	25
Kathleen McCormicks repertoarbegrepp	27
Det situerade lärandets konsekvenser för undersökningen	29
Det sociala sammanhangets betydelse för materialet.....	29
Läsningens representation.....	30
En sammanfattande bild	32
Det precisa syftet	34
METOD OCH MATERIAL	35
Att forska inom ramen för den egna undervisningen	35
Att förvalta ett förtroende.....	37
Diskussion av den dubbla rollen som lärare och forskare.....	38
Maktasymmetri	38
Att skilja läraren och forskaren åt.....	39
Den nödvändiga distanseringen	40

Presentation av materialet.....	41
Metodtriangulering	42
Det muntliga materialet.....	43
Det skriftliga materialet	46
Materialöversikt.....	47
KLASSEN, TIDIGARE SVENSKUNDERVISNING	
SAMT ELEVERNAS TEXTLÄSNING	48
Klassen	48
Elevernas minnen av svenskundervisning år 4-6	49
Elevernas val av texter i allmänhet och filmer i synnerhet	51
Val av texter och textläsningens omfattning	51
Det sociala sammanhanget kring elevernas fritidsläsning av film	53
Tillvägagångssätt vid filmval.....	56
7F:s fritidsläsning jämfört med andra unga människors.....	57
Sammanfattning	58
ERFARENHETER I RÖRELSE	60
En bra film.....	63
Det roliga, det roliga och det roliga	64
Det sorgliga	70
Det spännande	71
Det verkliga.....	72
Att få slappna av	89
När filmen leder vidare till något annat	90
Bra skådespelare	92
Synliggjorda lässtrategier	94
Att läsa filmer i deckargenren.....	95
En konstig och komplicerad film.....	98
Är det en skräckfilm?	103
Sammanfattning och diskussion av resultaten ur ett didaktiskt perspektiv.....	108
LÄSNINGARNAS REPRESENTATIONER	114
Representationernas betydelse för utbyte av erfarenheter	114
Olika semiotiska resurser kan visa olika aspekter av läsningen...	121
Frånvaron av explicita intertextuella referenser	125
Sammanfattning och diskussion av resultaten ur ett didaktiskt perspektiv.....	127

ATT SÄTTA ERFARENHETER I RÖRELSE	130
<i>Lgr 11</i>	133
Framåtblick.....	136
REFERENSER	137
Opublicerat material.....	144
BILAGOR	145
Bilaga 1. Brev till elever och föräldrar	145
Bilaga 2. <i>Enkät A</i>	148
Bilaga 3. <i>Enkät C</i>	155
Bilaga 4. Det filmrelaterade lektionsinnehållet	157
Bilaga 5. Uppgifter till <i>Skruva den som Beckham</i>	162
Bilaga 6. Uppgifter till <i>Sjätte sinnet</i>	165
Bilaga 7. Intervjuguide.....	168
Bilaga 8. Filmer och skönlitteratur som fanns tillgängliga under intervjuerna	170

FÖRORD

För mig har det varit en förmån att under två och ett halvt års tid få vara en del av den generösa och kompetenta forskningsmiljön Svenska med didaktisk inriktning vid Lunds universitet och Malmö högskola. Tack till er alla som verkar här. Ett särskilt tack vill jag rikta till min slutläsare Johan Elmfeldt vars läsning av min text verkligen inspirerade. Dessutom riktar jag ett varmt och innerligt tack till mina handledare Lars Gustaf Andersson och Lotta Bergman som med tillit och tankeskärpa utmanat och väglett mig under hela mitt forskningsprojekt.

Tack också till min skolkommun för att ni gav mig möjligheten och till min skolledning för ert sätt att skapa goda förutsättningar för mig att genomföra utbildningen. Dessutom vill jag tacka alla de elever vars erfarenheter och röster som är själva grundförutsättningen för mitt forskningsprojekt.

Det har varit en förmån att genomgå denna forskarutbildning, men också en tidskrävande utmaning. Jag riktar därför ett stort tack till mina föräldrar och svärföräldrar som så fint stöttat och hjälpt till att få vardagen att fungera.

Och så ni tre som visat sådan kärlek och på ert alldeles bästa vis gett mig tid och kraft att slutföra projektet och skriva klart Boken. Tack Max, Sofia och Linnea.

Malmö i sol den 2 maj 2011

Maria Söderling

INLEDNING

Just nu. Unga människor i Sverige rör sig i ett medielandskap som kännetecknas av ett rikt flöde av texter och en snabb förändring vad det gäller texters tillgänglighet. Till skolan för elever med sig erfarenheter av att titta på youtubeklipp, spela dataspel, se film, läsa skönlitteratur, och se på TV-program. Elever kommer också till skolan med erfarenheter av att själva skriva bloggar, animera film och redigera fotografier.

En central utgångspunkt för den här licentiatuppsatsen är att alla erfarenheter bär på en lärandepotential. Syftet med uppsatsen är att få ökad kunskap om en del av elevers erfarenheter, erfarenheterna av att se film, samt utforska hur filmerfarenheter kan förvaltas av svenskundervisningen.¹

Bakgrunden till mitt val av forskningsfokus utgörs av att jag som svensklärare har upplevt ett starkt engagemang från elever, såväl i arbetet kring filmvisningar som i arbetet med filmproduktion. Uppsatsens fokus växer därför ur en vilja att som svensklärare hitta ett framgångsrikt förhållningssätt för att förvalta de kunskaper och färdigheter jag anar att eleverna besitter, men inte har förmåga att bemöta och utveckla på ett tillfredställande sätt.

Hur ställer sig då skolan och svenskundervisningen till elevers intresse och erfarenhet av film?

¹ Min syn på lärandepotentialen i våra erfarenheter utvecklar jag i kapitlet "Teoretiska utgångspunkter" med hjälp av sociokulturella teoretiker som James Wertsch och Roger Säljö. Uppsatsens syfte preciserar jag på s. 32-33.

En vidgad syn på språk

Sedan 1962 har film jämsides med exempelvis TV-program funnits med som innehåll i svenskämnet.² I formuleringar som att ”läsa bilder” och ”den rörliga bildens språk” anas även en vidgad syn på läsning och text som sedan explicitgörs i kursplanen för ämnet svenska i *Lpf 94* (Kungliga Skolöverstyrelsen, 1962; Skolverket, 2009). Bakgrunden till att textbegreppet vidgas 1994 är det förändrade mediesamhället och förändrade uppväxtvillkor för unga, något som uppmärksammades av Läroplanskommittén i betänkandet *Skola för bildning* inför de nya läroplanerna 1994 (SOU, 1992). I betänkandet framhålls vikten av att elevers medievärldar, kunskap och intresse för medier tas på allvar i skolan. Förutom att elever bör få kunskap om massmedier, bör de också enligt Läroplanskommittén använda sig av mediernas innehåll i undervisningen, lära sig att kritiskt granska och analysera samt också få praktisk kunskap i att använda medier. Det framkommer också att man i betänkandet menar att film- och medieundervisning i skolan primärt skulle kunna vara elevernas eget projekt (Skolverket, 1994:70ff). Att film- och medieundervisning ska vara elevernas eget projekt problematiserar Jan Thavenius i *Den motsägelsefulla bildningen* (1995:192, 197ff & 222-226). Thavenius menar att undervisningen bör ha högre ambitioner. Han menar också att mer forskning behövs kring mediepedagogik för att film och medieundervisning ska kunna syfta längre än till att enbart vara elevernas eget projekt.

²I *Lgr 62* står det exempelvis under rubriken ”Läsa” för lågstadiet: ”Läsning och tolkning av bilder av olika slag”, för mellanstadiet: ”Läsning och tolkning av bilder, kartor, tabeller och diagram” samt för högstadiet: ”Tolkning av bilder, tabeller och diagram. Den rörliga bildens språk.” (Kungliga Skolöverstyrelsen, 1962:126f). Att film ingår som ett möjligt innehåll konkretiseras också under rubriken ”Förslag till disposition av en studieplan” då ”Studium av film- och tv-program” ingår som ett möjligt innehåll för årskurs 7-9 och att samtal i årskurs 8 och 9 kan utgå från exempelvis läsning, aktuella händelser och TV samt film (Kungliga Skolöverstyrelsen, 1962:134-137). Även i *Lgr 69* finns film tillsammans med exempelvis stillbild och TV med som innehåll under rubriken ”Läsa” för högstadiet (Skolöverstyrelsen, 1969:130). Nästa läroplan kommer 1980 och utvecklar skrivningarna kring vilken roll arbetet med exempelvis film bör ha och arbetssättet förtydligas genom skrivningar som tydliggör att eleverna genom hela grundskolan ska använda tidningar, film samt radio- och TV-program som en kunskapskälla. Eleverna ska också få möjlighet att producera och diskutera serier, ljudband, filmer med mera samt ”skaffa sig kunskaper om massmediernas roll i samhället i samband med kritisk granskning av hur händelser, förhållanden eller problem framställs i dessa.” (Skolöverstyrelsen, 1980:130).

En vidgad syn på språk och text är något som sträcker sig tillbaka i tiden och utanför Sveriges gränser. Även Läroplanskommitténs betoning av att kritiskt granska medier är ett förhållningsätt som har förgreningar tillbaka i tiden. Relationen olika slags texter emellan har länge präglats av en dikotomi mellan högt och lågt. På 1940-talet formulerade exempelvis Frankfurtskolan, med teoretiker som Theodor W. Adorno, stark kritik mot den framväxande massmediekulturen. En slags motrörelse mot denna utgörs av Cultural Studies-traditionen som har sin bakgrund i Birmingham på 1960-talet. Medan Frankfurtskolan utgick från att masskulturen försåg passiva konsumenter med en ström av likartade produkter, kom litteraturvetaren Richard Hoggart att vara en av de som istället riktade fokus mot populärkulturens läsare och nyanserade bilden av publiken genom att intressera sig för hur läsarna tolkade och använde texterna (Persson, 2002:32f & 42ff). Idag är Cultural Studies ett brett forskningsfält som inkluderar olika teoretiska traditioner och forskningsperspektiv med kulturella företeelser som gemensam utgångspunkt (Miegel & Johansson, [1996] 2002:261). En forskare inom Cultural Studies-traditionen, som starkt uppvärderar publiken, är John Fiske. Kritiker av Cultural Studies-traditionen menar att förespråkarna ibland går för långt genom att ställa populärkultur gentemot högkultur. Kritikerna menar att det finns en risk att frågor om estetik går förlorade om högkulturen beskrivs som elitistisk och därför förbigås (Persson, 2002:45ff).

En annan viktig rörelse som har betydelse för den vidgade synen på text är semiotiken, som vilar på tanken att det inte enbart är bokstäver och ord som ska läsas och förstås utan verkligheten i vid mening (Drotner m fl, 1996:175). Semiotikens framväxt och utveckling kan ses som en parallell rörelse och även påverkansfaktor till att litteraturvetare som Hoggart kom att vidga sitt fokus till att omfatta ett brett intresse för text och kultur (Milner, [1996] 2005:14f & 68-73). När textbegreppet vidgas i kursplanen för ämnet svenska i Sverige hänger det således samman med en vidgad syn på text och språk i omvärlden.

År 2000 förtydligas ytterligare den vidgade synen på text för gymnasieskolan genom att den lyfts fram som betydelsefull för alla ämnen (Skolverket, 2009). År 2000 explicitgörs även det vidgade

textbegreppet i kursplanen i ämnet svenska för grundskolan. Med 'vidgad betydelse' avser Skolverket att "texter inte alltid behöver läsas utan kan upplevas med ögat och örat i olika former" (Skolverket, 2000a:51). Enligt detta synsätt kan såväl skönlitteratur som exempelvis teaterföreställningar, dataspel och bilder vara texter som kan läsas. I kursplanen i ämnet svenska för grundskolan utvecklas synen på förhållandet mellan det vidgade textbegreppet och svenskundervisningen. Under rubriken "Ämnets syfte och roll i utbildningen" kan vi läsa att eleverna ska få möjlighet att "uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater" och att ämnet "ska ge läs-, film- och teaterupplevelser och tillfällen att utbyta erfarenheter kring dessa". Något annat som lyfts fram i kursplanen från 2000 är att skolan ska låta olika upplevelser, åsikter och värderingar mötas med anknytning till elevernas läs-, film- och teatererfarenheter (Skolverket, 2000b). Fortsättningsvis i uppsatsen kommer jag att använda såväl 'text' som 'läsa' i vidgad betydelse i enlighet med Skolverkets definition. Jag menar att det vedertagna 'se film' är för snävt för att beteckna den aktivitet som ett möte med en film innebär för åskådaren. Med användningen av 'läsa film' vill jag betona att läsaren är aktiv medskapare till texten genom att tolka och aktivt tillägna sig den (Olin-Scheller, 2006:18. Se också Arendt Rasmussen [1990] 1995:82; Buckingham & Sefton-Green 1994:17f; Fiske, [1987] 1991:83). Dessutom är det så att filmen tar hörseln i bruk jämsides med synen.

Enligt kursplanen i ämnet svenska ska således olika läserfarenheter synliggöras och olika upplevelser, åsikter samt värderingar få mötas. Dessutom ska eleverna få möjlighet att möta nya texter i vidgad betydelse och få möjlighet att utbyta erfarenheter kring dessa.

Hur ser det då ut i svenska klassrum drygt femton år efter att textbegreppet vidgades för gymnasieskolan och tio efter att det vidgade textbegreppet även kom att gälla för grundskolan?

Det vidgade textbegreppets genomslag

I rapporten *Litteraturredaktik från gymnasium till förskola* från Vetenskapsrådet går Gerd B. Arfwedson (2006:117-143) igenom tre antologier för att spåra trender inom dagens didaktiska forsk-

ning inom svenskämnet. Hon konstaterar att det är få artiklar som berör det vidgade textbegreppet. Den forskning som berör området är främst kvalitativa studier. I exempelvis *Mellan Dante och Big Brother. En studie av gymnasieelevers textvärldar* menar Christina Olin-Scheller (2006:108 & 113f) att det vidgade textbegreppet inte har fått genomslag i praktiken. Hon menar att film i första hand används som illustration, jämförelse och utfyllnad i svenskundervisningen. Olin-Scheller menar också att elevernas läsning på fritiden och i skolan äger rum i olika världar, vilka har begränsad kontakt med varandra. Bilden av hur film används i skolan bekräftas av Lotta Bergman i *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser* (2007:322). När det gäller utbytet mellan ungdomarnas fritidskultur och skolkulturen visar Bergman (295) att det är i olika grad som eleverna i hennes undersökta klasser kan använda sig av kompetenser och kunskaper de erövrar under sin fritid.

En konkret bild av hur olika barns texterfarenheter tas tillvara när de börjar skolan får vi i Carina Fasts *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* (2007). Här följer Fast sju barn från det att de är fyra år tills de är sju år och har börjat skolan. Hon är med dem både på deras fritid och i förskola/förskoleklass/skola och undersöker på vilka sätt barnen är med om olika läs- och skrivaktiviteter. Fast (182) kommer fram till att lärarna verkar ”ofta omedvetet värdera vad barnen har med sig. Det betyder att vissa erfarenheter aldrig räknas som ett symboliskt kapital, medan andra erfarenheter och kunskaper innebär ett värde.”. Hon menar också att det vidgade textbegreppet inte verkar ha satt många spår hos de intervjuade lärarna som ingår i hennes studie. Det vidgade textbegreppet verkar således ha svårt för att realiseras i svenskundervisningen. Vad beror det på?

Varför realiseras inte det vidgade textbegreppet?

En övergripande förklaring är att förändringar av undervisning tar tid. Magnus Persson (1999:117) skriver till exempel i *Skolan och de kulturella förändringarna* att skönlitteraturens plats i skolan

från början inte var självklar.³ Att förändringar av undervisning tar tid räcker emellertid inte som förklaring, eftersom film varit en del av svenskämnet sedan 1962. En annan förklaring till varför såväl film som mediepedagogik har haft svårt att få fäste i svenskundervisningen är att det finns de som värderar film och andra massmedier lägre än skriftkulturen och/eller menar att massmedier är styrda av kommersiella krafter och därför bör granskas kritiskt innan de släpps in i klassrummet. Den kritiska granskningen är ju också något Läroplanskommittén betonade. En annan förklaring är att både visning av rörliga medier och praktiskt arbete med medier kräver teknik och utrustning som kan vara kostnadskrävande och svår att hantera (Andersson, 2002:102ff). Ytterligare en förklaring har att göra med den som jag själv har upplevt som en begränsning: att svensklärare på grund av innehåll i lärarutbildningar och begränsade fortbildningsmöjligheter saknar den kompetens de behöver för att vidga textbegreppet i sin undervisning. Bristen på kompetens kring det vidgade textbegreppet är en förklaring som exempelvis Olin-Scheller (2006:137) lyfter fram i sin undersökning.

Relevant forskning för min undersökning

Förutom de svenskämnesdidaktiska studier jag hittills har refererat till finns det även annan forskning som är intressant för min studie. Inom det svenskämnesdidaktiska fältet vill jag lyfta fram Olle Holmbergs *Videovåld och undervisning* ([1988] 1990). Holmberg genomförde ett projekt kring videovåld i en gymnasieklass där han själv var svensklärare tillsammans med två forskare från Pedagogiska gruppen i Lund.⁴ Inom ramen för projektet tittade eleverna på våldsfilm, fick besök av en forskare som redogjorde för risker med att se för mycket våldsfilm samt såg *Vem behöver Videovåld?*, ett Studio S-program från december 1980. *Vem behöver Videovåld?* utgjorde startskottet för 80-talets animerade debatter kring videovåld. De unga män som medverkade i projektet gick i försvarsställning och gjorde motstånd när läraren med hjälp av under-

³ Se också Karin Tarschys (1955:283) angående skolans obenägenhet till förändring.

⁴ Pedagogiska gruppen utgjordes av en grupp forskare vid Litteraturvetenskapliga institutionen i Lund som intresserade sig mycket för svenskundervisning och bland annat drev frågor om språk, kultur och media i relation till lärande (Danielsson, 2002:12).

visning ville få dem att se samband mellan deras konsumtion av våldsfilm och deras vardagsliv. Jag menar att de unga människors reaktioner är relevanta för min studie, eftersom de visar på komplexiteten i att ”plocka in” elevers fritidskultur i skolan om det görs med målet att upplysa eleverna och träna deras kritiska förmåga.

Det finns även andra exempel på forskning som intresserar sig för samspelet mellan publik och skräck-/våldsfilm och som primärt har pojkar/män som informanter. Ett exempel är Göran Bolins *Filmbytare. Videovåld, kulturell produktion & unga män* (1998). Informanterna utgörs även här av unga män och utifrån ett medietnologiskt perspektiv fokuseras deras intresse för våld och skräck samt egna produktion av filmer och tidningar som kretsar kring detta intresse. Bolin benämner informanterna ’filmbytare’ och utifrån Habermas offentlighetsmodell intresserar han sig för hur filmbytarens alternativa offentlighet förhåller sig till den gemensamma offentligheten. Centrala utgångspunkter för undersökningen är smak och identitet.

Ytterligare en svensk undersökning som intresserar sig för unga människors intresse för skräckfilm är Jonas Danielssons *Skräckskönt. Om kärleken till groteska filmer – en etnologisk studie* (2006). Danielsson undersöker hur männen och kvinnorna i undersökningen, alla skräckfilmsfantaster, ”brukar” skräckfilm med fokus på känslorna som filmerna väcker hos informanterna samt diskussionerna filmerna ger upphov till. Danielsson vill komma åt själva samspelet mellan filmerna och människorna som uppskattar dem. Tove Arendt Rasmussen väljer istället att i *Actionfilm & drengekultur* ([1990] 1995) undersöka det sociala samspel som uppstår kring filmerna som en grupp unga män ser tillsammans på en fritidsgård. Rasmussen betonar hur männens förhållningssätt till medietexterna i undersökningen präglas av deras vilja att förmedla vem de är till de andra männen och att positionera sig i gruppen. Hon menar att trots att männen som individer har olika preferenser, så döljer de det inför de andra. Istället låter de gruppens bestämda förväntningar på action och dynamik i filmerna prägla gruppsamtalen som ingår i undersökningen.

Relevant för min undersökning är även de undersökningar som fokuserar unga människors eget skapande, eftersom de i filmska-

pandet även synliggör egna erfarenheter av att se film. Exempel på undersökningar som fokuserar unga människors filmskapande är Kirsten Drottners *At skabe sig-selv. Ungdom, æstetik, pædagogik* ([1991] 1995), Helena Danielssons *Att lära med media. Om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video* (2002) och Fredrik Lindstrands *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete med film* (2006). Särskilt Lindstrands undersökning har relevans för mitt arbete, eftersom han menar att växlingen i en filmprocess mellan olika semiotiska system (från exempelvis att skriva synopsis med hjälp av verbalspråkets semiotiska resurser till att använda sig av filmens semiotiska resurser som ljud och bild vid själva filmandet) innebär en kvalitativ utveckling av ungdomarnas reflektioner kring såväl de egna filmerna som filmmediet i stort.

Till detta kommer stora kvantitativa undersökningar om ungdomars medievanor, som till exempel *Ungar & Medier 2008. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier* (Medierådet, 2008:26).⁵ I den undersökningen framkommer exempelvis att en övervägande majoritet av ungdomar i åldern 12-16 år ser på rörliga bilder i form av TV-program varje dag och att många i åldersgruppen gör det i form av film minst en gång i veckan.

Förutom Holmberg har jag inte funnit någon som undersöker elevers läsning av film inom ramen för svenskämnesundervisning. Min förhoppning är därför att min undersökning kommer att bidra till att öka kunskapen bland lärare och lärarutbildare, vilket i förlängningen kan bidra till större möjligheter att se elevers texterfarenheter som en tillgång och viktig utgångspunkt för svensk undervisningen.

⁵ Rapporten *Ungar & Medier 2008. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier* (Medierådet, 2008:28) bygger på enkäter som skickades ut till 2000 barn och ungdomar i åldern 9-16 år. Svarsfrekvensen var 70 %. I rapporten framkommer att 78 % ser på rörliga bilder varje dag och 59 % ser på film minst en gång i veckan i åldersgruppen 12-16 år. En ny rapport publicerades hösten 2010. Eftersom frågeformuleringarna ser annorlunda ut i denna jämfört med rapporten från 2008 har jag valt att utgå ifrån den förra, eftersom en del av frågeformuleringarna min undersökning *Enkät A* är hämtade från 2008 års rapport. Syftet med det är att skapa jämförelsemöjligheter mellan min lilla undersökning och Medierådets stora.

Uppsatsens disposition

I nästa kapitel "Teoretiska utgångspunkter" klargör jag undersökningens teoretiska perspektiv och utgångspunkter samt tydliggör syftet med uppsatsen. Det kapitlet följs av "Metod och material", vilket beskriver förutsättningarna för undersökningen samt presenterar och problematiserar det empiriska materialet. Kapitlen därefter är uppsatsens empiriska kapitel och därigenom också dess kärna. De har rubrikerna "Klassen, tidigare svenskundervisning samt elevernas textläsning", "Erfarenheter i rörelse" och "Läsningarnas representationer". I uppsatsens avslutande kapitel, "Att sätta erfarenheter i rörelse", mejslar jag fram ett möjligt förhållningssätt för en svenskundervisning som vill förvalta elevers filmläsning samt diskuterar hur undersökningens resultat kan förvaltas inom ramen för *Lgr 11:s* svenskämne.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Min uppsats är en svenskämnesdidaktisk studie vars teoretiska perspektiv utgår från den sociokulturella traditionen. I föreliggande kapitel klargör jag vilka delar av den sociokulturella teoribildningen som jag använder mig av. Dessutom presenteras de socialsemiotiska begrepp som kompletterar analysmodellen. Kapitlet avslutas med en grafisk bild på uppsatsens analytiska modell. Modellen är framför allt tänkt att fungera som en sammanfattning av kapitlet.

Lärande i ett sociokulturellt perspektiv

I den sociokulturella teoribildningen förstås lärande ”som en fråga om hur individer tillgodogör sig (det vill säga approprierar) kunskaper och färdigheter som man exponeras för” (Säljö, 2005:66). I alla situationer då människor exponeras för kunskaper och färdigheter kan således lärande äga rum. I enlighet med det här synsättet kan lärande uppstå på msn, framför bioduken, i en rollspelsförening, på gocartbanan, hemma i TV-soffan, i skolan och med kompisar. Vidare är lärande inte alltid avsiktligt, som exempelvis i skolan, utan det kan också uppstå oavsiktligt (2005:66. Se också Rostvall & Selander, [2008] 2010:25).

I *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet* (Säljö, 2005) framkommer att begreppet ’appropriera’ inte är det enda möjliga begreppet att använda inom den sociokulturella teoribildningen för att beteckna lärande. Säljö hänvisar här till James V. Wertsch (2005:51). I exempelvis *Mind as Action* (1998:48ff, 53, 56f & 147) klargör Wertsch att han istället för Vygotskijs ’internalisering’ av kunskap väljer att använda ’bemäst-

ring' och 'appropriering'. En anledning till Wertschs val är att han menar att internalisering leder tankarna i fel riktning, eftersom internaliseringsbegreppet har använts inom skilda vetenskaper och med olika betydelse. Wertsch menar också att själva ordet kan leda tankarna till att lärande enbart är något som äger rum i det inre.

Den andra anledningen till att Wertsch väljer två begrepp istället för internalisering är att tydliggöra att lärandet kan ha två olika slags kvaliteter. Medan bemästring handlar om en förmåga att behärska något som att exempelvis kunna cykla eller tala ett språk, innebär appropriering att individen har tillägnat sig en kunskap eller färdighet på djupet, har gjort en kunskap eller färdighet till sin egen och ofta använder den på ett medvetet sätt. När det gäller relationen mellan att bemästra något respektive att ha approprierat något kan de sammanfalla, men behöver inte göra det. En person kan exempelvis bemästra ett främmande språk i hög grad, men kan inte sägas ha approprierat det om han/hon känner stort motstånd inför att använda språket.

I lärandet har redskapen en central roll: individen tillägnar sig kunskaper och färdigheter genom att lära sig behärska medierande redskap av olika slag. Dessa redskap kan både vara fysiska och intellektuella och exempelvis vara kroppsspråk, ögonkontakt, bilder, skrift och fysiska artefakter (Säljö, 2005:28, 71f & 226).

En annan central del av den sociokulturella synen på lärande är att det ses som situerat. Att lärande är situerat innebär att kunskaper och färdigheter växer fram i specifika sociala sammanhang och för att förstå själva lärandet behöver man ta hänsyn till hur det sociala sammanhanget för lärandet har sett ut (Säljö, 2005:66). Det sociala sammanhanget är viktigt att närma sig från såväl ett kulturellt som institutionellt och historiskt perspektiv (Wertsch, 1991:119ff & 1998:3).

Så knyter jag de båda utgångspunkterna att lärande kan uppstå i alla situationer då vi exponeras för olika kunskaper och färdigheter samt att allt lärande är situerat till förutsättningarna för min studie. Utgångspunkterna innebär att jag utgår från att när eleverna i min undersökning har sett film – olika filmer i olika sammanhang – så har de medvetet eller omedvetet ingått i olika sammanhang med lärandepotential. När de har sett film har de haft möjlighet att till-

godogöra sig olika kunskaper och färdigheter kopplade till läsning av film. Vilka kunskaper och färdigheter eleverna har erövrat beror på vilka filmer de har sett och hur de sociala praktikerna har sett ut kring deras filmläsande.

För att kunna beskriva hur elever läser film har jag valt att utgå från Kathleen McCormicks receptionsmodell i mitt analysarbete, eftersom den utgår från att våra erfarenheter formar oss som personer och läsare. Med hjälp av denna analysmodell vill jag belysa vilken betydelse elevers skilda erfarenheter kan ha för deras läsning.

Kathleen McCormicks repertoarbegrepp

I *The Culture of Reading and the Teaching of English* (1994) betonar McCormick att både läsare och text bidrar till läsprocessen. Dessutom pekar hon på den sociala och historiska kontextens betydelse för vilka ideologier text och läsare är färgade av, en utgångspunkt som hon delar med den sociokulturella idétraditionen. Med ideologi menar McCormick gemensamma värderingar och idéer som håller ihop ett samhälle. Hon beskriver ideologi som det som de flesta tar för självklart och inte ifrågasätter.

När det gäller mötet mellan text och läsare väljer McCormick att beskriva det som ett möte mellan allmänna och litterära repertoarer. I *The Culture of Reading and the Teaching of English* används modellen för litteraturreception. Det framkommer emellertid att modellen även kan användas till andra texter. McCormick konkretiserar att modellen kan användas till andra texter än de litterära genom att föra fram begreppet 'filmisk repertoar'. Inom ramen för min undersökning ersätter jag 'litterär repertoar' i ursprungsmodellen med 'filmisk repertoar'.⁶

Med sig till läsprocessen har läsaren och filmen sina allmänna repertoarer som omfattar attityder till moraliska värderingar och vanor. Dessutom har de med sina filmiska repertoarer. Medan läsarens filmiska repertoar omfattar uppfattningar om olika slags filmer, tidigare erfarenheter av film, lässtrategier och antaganden

⁶ Ett exempel på någon som har applicerat repertoarbegreppet på andra texter än de litterära är Olin-Scheller (2006:34) som använder litterär repertoar för att beskriva elevernas möten med fiktionstexter i vidgad betydelse.

om vad film bör vara, omfattar filmens filmiska repertoar aspekter som dess form, berättarperspektiv och intrig.⁷ Mötet mellan text och läsare kan ske på tre olika sätt beroende på hur lika/olika textens och läsarens repertoarer är:

'Matchning' uppstår när läsarens förväntningar infrias i mötet med texten. 'Kollision' uppstår när läsaren inte upplever läsningen som meningsfull. Med McCormicks terminologi förklaras kollisionen med att textens och läsarens repertoarer helt enkelt är för olika varandra för att repertoarerna ska kunna mötas. 'Spänning' uppstår när läsarens och textens repertoarer är så pass lika varandra att de kan mötas, men att det finns något i textens allmänna och/eller filmiska repertoar som gör att det uppstår någon form av konflikt mellan textens och läsarens repertoarer. McCormick konkretiserar det senare genom att skriva att det exempelvis kan uppstå konflikter för läsaren kring hans/hennes värderingar och de värderingar som texten står för. För undervisning och lärande är det mest fruktbart när spänning uppstår, eftersom det då finns möjlighet till förändring (69, 71f, 75f, 85 & 87f).

Som framkommer ovan är således McCormicks analysmodell en förenklad bild av ett komplext möte mellan text och läsare, i vilket dessa olika repertoarer naturligtvis interagerar och flätas samman på ett sätt som gör alla försök till uppdelningar grova. Inom ramen för min undersökning menar jag dock att modellen är användbar för att just visa att såväl allmänna som filmiska erfarenheter har betydelse i mötet mellan läsare och filmer. Detta kommer jag att göra genom att sätta elevers läsning av film i ljuset av dels hur deras filmiska repertoarer samspelar med filmers, dels hur deras allmänna repertoarer samspelar med filmers. Innan jag går vidare vill jag dock förtydliga min grundsyn på reception med hjälp av Louise M. Rosenblatt.

I det svenska förordet till *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* av Rosenblatt ([1938] 2002:10) skriver Gun Malmgren att Rosenblatt valde bort begreppet 'interaktion' från och med

⁷ I McCormicks framställning av de olika repertoarerna beskriver hon textens och läsarens allmänna repertoarer på olikartade sätt. Min tolkning är att det inte finns någon reell skillnad mellan vad textens och läsarens repertoarer omfattar, men att McCormick i sin framställning väljer att konkretisera textens allmänna repertoar mer genom att exempelvis skriva att den omfattar attityder till exempelvis genus och etnicitet.

den andra upplagan av sin bok. Rosenblatt ersatte då 'interaktion' med 'transaktion', eftersom hon var rädd för att interaktionsbegreppet skulle leda tankarna till en mekanisk analys av läsakten. Med 'transaktion' vill Rosenblatt lyfta fram både läsarens och textens viktiga roller för läsningen. Transaktion innebär att läsning är en process som böljar fram och tillbaka, en process under vilken textens och läsarens världar tränger in i varandra. Under processen uppstår mening. Jag delar Rosenblatts syn på läsning.

Det situerade lärandets konsekvenser för undersökningen

Kapitlet "Teoretiska utgångspunkter" skriver jag med ambitionen att klargöra vilka perspektiv jag har utgått ifrån i min undersökning och vad jag menar är betydelsebärande när jag söker kunskap om hur elever läser film. Hittills har jag klargjort att såväl elevernas tidigare erfarenheter som de sociala sammanhangen kring deras filmläsning är viktiga.

Jag har också klargjort att jag betraktar elevernas tidigare erfarenheter av filmläsning som möjliga tillfällen då lärande kan ha ägt rum. Eleverna kan således ha approprierat kunskaper och färdigheter som de bär med sig till mötet med andra filmer. Eftersom lärandet är situerat har det eleverna approprierat präglats av de sociala sammanhang som de har läst filmerna i.

Det sociala sammanhangets betydelse för materialet

Jag har ovan presenterat McCormicks modell som ett centralt analysverktyg i uppsatsen. Det finns emellertid två dimensioner i lärande situationer som den sociokulturella teoribildningen framhåller, men som inte belyses av modellen.

Den ena av dessa dimensioner är det sociala sammanhanget kring empiriinsamlingen. Eftersom en del av mitt syfte är att utforska hur svenskundervisningen kan förvalta elevers filmläsning menar jag att det har stor betydelse att undersökningen äger rum i det sammanhanget i vilket resultaten sedan ska användas. Om min undersökning hade ägt rum på en fritidsgård eller, som Fast (2007), hemma hos eleverna hade andra aspekter av elevernas filmläsning förmodligen trätt fram som betydelsebärande. Jag menar att de aspekterna hade varit intressanta, men att de inte hade haft samma potential

att säga relevanta saker om hur svenskundervisningen kan förvalta elevernas filmläsande. Jag har därför valt att genomföra undersökningen inom ramen för svenskundervisning. Mitt val att dessutom genomföra undersökningen inom ramen för min egen undervisning återkommer jag till i kapitlet ”Metod och material”.

Den andra dimensionen som McCormicks modell inte belyser är samspelet mellan läsarens inre upplevelse av läsningen och vilket semiotiskt system den representeras med hjälp av. Betydelsen av det samspelet utvecklar jag i nästa avsnitt.

Läsningens representation

Skrik, skratt, tårar och uppspärrade ögon till trots så är läsning av film framför allt något som tar plats i det tysta och i det inre. Som forskare utgår jag från uttryck av något, uttryck som visar på hur eleverna har läst något, uttryck som jag behöver tolka. Inom den sociokulturella traditionen finns ett stort intresse för vad som sker när något som vi har förstått eller upplevt får en yttre form. Lev S. Vygotskij menar exempelvis i *Tänkande och språk* ([1934] 2001:406 & 462) att språket inte är en form att hålla tankarna i, utan att tankarna påverkas och omstruktureras av språket. Han pekar här på en dialektik mellan tanke och språk. Wertsch menar att Vygotskij (1981:137) tydliggör att han inte enbart avser verbalspråkets semiotiska system i ”The instrumental method in psychology” när Vygotskij även skriver att minnestekniker, konst, schema, diagram och kartor är semiotiska system. I min uppsats är en

av de bärande utgångspunkterna att film är ett semiotiskt system, en text bland andra texter.⁸

För uppsatsens del innebär det ovan förda resonemanget att läsningen påverkas och omstruktureras av det semiotiska systemet som läsningen uttrycks i. Det innebär i sin tur att det är viktigt att problematisera läsningens yttre form i min undersökning. När det gäller McCormicks modell är det den andra dimensionen som modellen saknar och där jag kompletterar med andra analytiska verktyg.

Jag vänder mig nu till socialsemiotiken. Med rötter i sociolingvistik har socialsemiotiken tagit form sedan slutet av 1970-talet. Med ambitionen att hitta ett gemensamt förhållningssätt till olika texter har forskare som Gunther Kress och Theo van Leeuwen arbetat fram en analytisk modell som de menar kan studera hela kommunikationsfenomen och inte enbart delar av dem som andra teorier (Lindstrand, 2006:40). I fokus för teoribildningen står människors arbete med semiotiska resurser för att skapa och tolka olika texter. Socialsemiotikens begrepp för den yttre formen av en läsning är 'representation', och i avsnittet i vilket jag problematiserar läsningarnas yttre former är det representationsbegreppet jag använder mig av. I *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv* definierar Staffan Selander och Kress (2010:36f) 'representation'

⁸ När det gäller relationen mellan semiotiken och film menar Janet Staiger (2005:63) att Metz var den förste att 1971 mena att film är ett semiotiskt system genom att överföra Saussures tanke om det betecknade och det betecknande till filmen. Även om Metz, enligt Staiger, menar att vi läser bilder, drar han slutsatsen att film inte har något språk: filmen har exempelvis inte det skriftliga språkets dubbla artikulering i form av fonem och morfem, inte heller har filmen tecken. Istället menar Metz att varje bild kan ses som en mening. Ett liknande synsätt har James Monaco ([1977] 2000:64) som menar att film inte har någon kodad grammatik, inget ordförråd eller specifika regler för användning, däremot har filmen en kommunikativ förmåga som liknar exempelvis skriftspråkets.

Eco har en annan uppfattning. Han menar att precis som att ord består av bokstäver kan det i bilder finnas minimala visuella enheter under teckennivån (Drotner m fl, 1996:185). När det gäller filmens minsta betydelsebärande enhet föreslår Arthur Asa Berger att det skulle kunna vara tagningen. Han definierar detta som den del av ett handlingsförlopp som existerar mellan två klipp. Detta förslag problematiserar han dock själv genom att lyfta fram att denna definition för med sig att alla enheter då inte blir lika stora och att det inte tas hänsyn till att kamerarörelser även bär på betydelse, inte enbart skiften från ett bildutsnitt till ett annat eller byte av fokus från en plats eller miljö till en annan (1996: 112f).

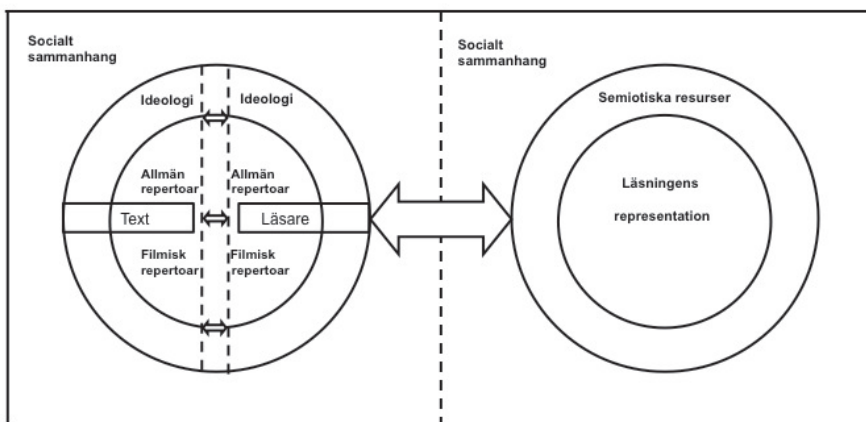
Det kan även vara på sin plats att lyfta fram att alla inte delar semiotikens utgångspunkter. Kognitionsforskare som Grodal kritiserar till exempel tanken att man enbart kan läsa bilder om man har lärt sig det. Grodal menar att bilder inte läses, utan bilder uppfattas (Drotner m fl, 1996:185). Grodal (2003:124) menar vidare att det är bättre att säga att en film innehåller en massa data, avsedda eller inte, istället för tecken.

som att det är ett sätt att visa hur man har uppfattat eller förstått något. De betonar också att en representation liknar en modell på så sätt att den inte är heltäckande, utan endast förmår att förmedla vissa aspekter av hur man har uppfattat eller förstått något.

Det andra begreppet från socialemiotiken som jag använder är 'meningspotential'. Avsikten med att använda begreppet 'meningspotential' är att kunna visa att olika semiotiska resurser har möjlighet att gestalta olika delar av en läsning. I *Literacy in the Media Age* (2003) tydliggör Kress att bild och text har olika meningspotentialer: medan bilden är organiserad utifrån rummets logik är texten det utifrån kronologins logik (20). Film är organiserad både utifrån kronologins och utifrån rummets logik.

En sammanfattande bild

Jag avslutar kapitlet med en schematisk bild över mina utgångspunkter i analysarbetet.



(Efter Kathleen McCormick, 1994)

Modellens vänstra del visar att såväl läsare som text för med sig sina repertoarer till läsningen av en text. Repertoarerna är i hög grad formade av deras samhälles ideologier. Till själva läsakten för jag även in det situerade lärandets betydelse för läsningen genom att kapsla in mötet mellan text och läsare i en ruta med rubriken 'Socialt sammanhang'. Faktorer som kan spela roll i det sociala sammanhanget är om filmen läses själv eller tillsammans med andra och om det förs samtal om filmen under läsningens gång. I modellen finns en streckad linje mellan själva mötet mellan text och läsare och representationen av läsningen. Avsikten med strecket är att signalera att det sociala sammanhanget kring själva läsakten kan vara något annat än det sociala sammanhanget i vilket läsningen representeras. För mitt material gäller detta filmer som eleverna har sett hemma på sin fritid och som de sedan pratar med mig om i intervjusituationen.

Den högra delen av modellen visar att läsningens representation påverkas av såväl det sociala sammanhanget i vilket det äger rum som av semiotiska resurser. Pilen mellan de båda boxarna indikerar att samspelet mellan den inre upplevelsen av läsningen och den yttre representationen av läsningen är dialektiskt. Den inre upplevelsen påverkas således av vilken yttre form den får i linje med Vygotskijs tanke om det dialektiska samspelet mellan tanke och tal.

I analysen av materialet kommer det största utrymmet att ägnas åt interaktionen mellan elevernas och filmernas repertoarer samt åt elevernas filmiska erfarenheter och det sociala sammanhanget kring dem. Det är i det avseendet som materialet har mest att säga. Analysmodellen klagör emellertid att representationerna av elevernas läsningar inte ska ses som en förlängning av elevernas inre upplevelser av läsningarna, utan att de är intimt förknippade med i vilka semiotiska system de får sitt uttryck. Även läsningarnas representationer kommer därför att diskuteras i uppsatstexten, även om det inte är här som det huvudsakliga fokuset ligger.

En risk med modellen är att läsning ses som en statisk process samt något som pågår i ett visst socialt sammanhang och även avslutas där. Enligt mitt synsätt är det istället så att läsningen kan fortsätta efter det att själva läsakten är avslutad och på så sätt

komma att formas av många olika sociala sammanhang och representationer i olika semiotiska system. Mitt synsätt på läsningen överensstämmer exempelvis med Judith A. Langer ([1995] 2005). Med Langer delar jag även synen på att vi har olika möjligheter att närma oss en text när vi läser den. I kapitlet "Erfarenheter i rörelse" tar jag hjälp av Langers receptionsmodell för att tydliggöra hur eleverna rör sig mellan olika faser samt vilka konsekvenser det kan få för lärandepotentialen i filmläsningen. Modellen presenteras utförligare i det kapitlet.

Det precisa syftet

Syftet med uppsatsen är att få ökad kunskap om hur elever i år 7 läser film samt utforska hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning.

För att uppnå uppsatsens syfte kommer jag att analysera, beskriva och tolka elevernas filmiska repertoarer, så som de gestaltas när de sätts i rörelse inom ramen för denna undersökning. Visst utrymme kommer även att ges åt elevernas allmänna repertoarer. Dessutom kommer läsningarnas representationer och icke-representationer att diskuteras utifrån ett socialsemiotiskt perspektiv.

METOD OCH MATERIAL

Alla val av metoder påverkar empiri och följaktligen även analys och forskningsresultat. Mina forskningsresultat är således nära kopplade till undersökningens metod. I det här kapitlet klargör jag därför bakgrunden till mitt val av metod och diskuterar vilka konsekvenser metodvalet kan ha fått för undersökningen. Jag beskriver också tillvägagångssättet med såväl insamling som analysarbetet av empirin. I kapitlets avslutande del finns en materialöversikt.

Att forska inom ramen för den egna undervisningen

I kapitlet ”Teoretiska utgångspunkter” betonar jag vikten av att genomföra undersökningen inom ramen för svenskundervisning. Att jag dessutom valde att genomföra undersökningen i en klass jag själv undervisar berodde framför allt på att jag ville ha stor frihet att utforma insamlingsverktyg efterhand som projektet fortskred. Friheten har jag också använt mig av genom att prova mig fram vad det gäller uppgifters utformning, sätt att visa filmer för eleverna samt att samla muntligt material i olika stora grupper med varierande grad av lärarmedverkan.

Att bedriva ett forskningsprojekt i den egna undervisningspraktiken ger forskaren en stor frihet vad det gäller att utforma insamlingsverktyg under projektets gång. I *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3* (2007:28ff) tar Karin Jönsson upp andra fördelar: att ha omedelbar tillgång till det egna materialet, att ha möjlighet att träffa eleverna i andra sammanhang än i klassrummet och att vara en känd person för eleverna. Även jag har kunnat dra nytta av fördelarna Jönsson pekar på genom att

eleverna exempelvis inlett samtal med mig om filmer på rasterna eller i matsalen.⁹

Mitt arbete med forskningsprojektet underlättades även av olika personers positiva bemötande av projektet. Eftersom jag genomförde undersökningen på min egen skola kunde jag tidigt informera min skolledning om projektet samt få deras hjälp med praktikaliteter som schemaläggning och tillgång till en kanon för filmvisning under svensklektionerna. På samma sätt underlättade 7F:s lärare mitt arbete genom att låta eleverna gå ifrån deras lektioner för att bli intervjuade av mig. Även klassens mentorer var tillmötesgående och positiva till min önskan om att använda en del av klassens ”fria tid” till filmvisning.¹⁰

Samma positiva bemötande mötte jag också från elever och föräldrar. När det gäller kravet på samtycke har jag följt det genom att be elever och föräldrar att skriftligen godkänna att jag använder elevernas muntliga och skriftliga utsagor i projektet (se t ex Fangen, 2005:205 & 210). I brevet till elever och föräldrar betonade jag att jag, vid publicering av material i projektet, kommer att använda mig av fingerade namn samt även på andra sätt anonymisera materialet (se bilaga 1). Jag valde också att delta vid läsårets två föräldramöten för att föräldrarna skulle få möjlighet att ställa frågor direkt till mig angående projektet. Fortlöpande under läsåret har jag också påmint eleverna om att de deltar i ett forskningsprojekt och informerat dem när jag har spelat in samtal och diskussioner. I vissa situationer tror jag att eleverna har arbetat mer fokuserat med vissa uppgifter, eftersom de har varit medvetna om att det

⁹ Möjligheten att bedriva forskning inom ramen för den egna lärarpraktiken är något som även andra forskare har använt sig av inom det svenskämnesdidaktiska fältet och för den som är intresserad kan jag exempelvis rekommendera vidare läsning av Börje Asplunds metodavsnitt. I avhandlingen *Läsning som identitetsskapande handling. Gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspoj-kars litteratursamtal* (2010:37) menar Asplund att det är två logiker som bär hans forskningsarbete: ”Dels handlar det om lärarens och dennes didaktiska förhållningssätt, dels handlar det om interaktionsforskarens intresse för hur eleverna orienterar sig mot och förhåller sig till de texter de möter i undervisningen”. Även i *Vilket svenskämne. Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv* (2005) för Kerstin Bergöö en diskussion om den dubbla rollen som lärare och forskare utifrån Hoels begrepp ’lärarforskning’. Vidare väljer Birgitta Bommarco att rubricera sin undersökning som ’etnografisk klassrumsforskning’ i *Texter i dialog. En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* (2006), och i *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap* (1997) betonar Johan Elmfeldt reflektionens roll för att förvandla det vardagliga och invanda till ifrågasättande och nytt tänkande.

¹⁰ Den ”fria tiden” består av 200 minuter/vecka som eleven själv planerar och bestämmer innehåll i med lärarstöd.

de skriver/säger även har betydelse bortom svenskundervisningen samt att deras utsagor eventuellt kommer att publiceras.

Att förvalta ett förtroende

Att mina informanter tillika är mina elever gör att det är möjligt att identifiera dem som grupp. Konsekvensen har blivit att jag, mån om att uppfylla kravet på anonymitet, valt att inte lyfta fram elevernas bakgrund i särskilt stor omfattning vad det gäller familjesituation, etnicitet, föräldrarnas utbildningsnivå med mera. Det som studien har vunnit på när det gäller möjligheter att anpassa metoder utefter preliminära analyser och resultat samt i att få möta eleverna i många olika sammanhang, har studien förlorat när det gäller möjligheter att verkligen utforska elevernas sociokulturella bakgrunds betydelse för deras läsning av film. Följden blir att analysen i dessa avseenden inte tar hänsyn till de delarna av elevernas erfarenheter. Jag har dessutom valt att inte använda genus som en utgångspunkt för mina analyser av elevers film läsning. Anledningen till det är att jag varit mer intresserad av att på ett övergripande sätt undersöka hur elever läser film än att finna förklaringar till enskilda elevers val av filmer och hur de läser dessa. I de sammanhang då tjejerna och killarna visar olika mönster vad det gäller förhållningsätt till filmer visar jag emellertid på dessa.

När det istället gäller elevernas erfarenheter och läsning av olika texter föreställer jag mig att uppgifter om texterfarenheter inte är lika lätt att identifiera individer utifrån. Elevernas textläsning har således fått större utrymme än deras andra erfarenheter och bakgrund. Även elevernas minnen av svenskundervisningen år 4-6 har fått utrymme i texten. Det främsta skälet till det är att filmens plats i svenskundervisningen år 4-6 är relevant för studiens resultat. Jag har också valt att sätta deras läsning av texter i ljuset av andra unga människors, genom att låta eleverna i *Enkät A* bland annat besvara ett antal av frågorna som Medierådet ställer i undersökningen *Ungar & Medier 2008. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*. *Enkät A* utgjorde ett kvantitativt inslag i min metodflora som gav mig möjlighet att överblicka elevernas textläsning samt skapa jämförelsemöjligheter med resultaten i Medierådets undersökning.

Valet att genomföra undersökningen med mina elever som informanter har även haft betydelse på andra plan. Under nästa rubrik utvecklar jag det.

Diskussion av den dubbla rollen som lärare och forskare

Maktasymmetri

Valet att genomföra undersökningen inom ramen för min egen undervisning har således påverkat vilket utrymme elevernas bakgrund har kunnat få i analysen av materialet. Att genomföra undersökningen i min egen klass har också inneburit att relationen mellan mig som lärare/forskare och eleverna har varit en betydelsefull faktor att förhålla sig till. I *Den kvalitativa forskningsintervjun* pekar Steinar Kvale (1997:25f) på att det vanligen råder maktasymmetri i en intervjusituation mellan den som intervjuar och den som intervjuas. Jag menar att maktasymmetrin i en intervjusituation kan överföras till alla situationer där forskare och informanter möts. I mitt fall riskerar asymmetrin att förstärkas både av att jag är vuxen och mina informanter är ungdomar samt framför allt av att jag är deras betygsättande lärare (se också Ewald, 2007:59). Maktasymmetrin i vår relation kan innebära att eleverna känner sig tvungna att besvara vissa frågor, frågor som de hade avstått från att besvara om jag inte samtidigt varit deras lärare.

Att relationen till den betygsättande läraren även kan ha betydelse för innehållet och utformningen i informanternas utsagor visar exempelvis Olin-Scheller: "Vid några tillfällen, främst i naturvetar- och samhällsvetarklassen, ville enstaka elever försäkra sig om att det de skrev inte skulle komma läraren till del eller utgöra betygsunderlag" (2006:41). Det mina informanter väljer att skriva/säga och hur de skriver/säger det kan således komma att påverkas av att jag är deras lärare. Även om eleverna säkert har varit olika medvetna om att jag har dokumenterat deras utsagor, så är det tydligt att de i många situationer exempelvis har varit väl medvetna om att deras röster spelats in. Jag har många exempel på "extraljud" som tydligt visar att eleverna medvetet velat lämna avtryck på ljudupptagningen. Några av eleverna i klassen har också signalerat att de tycker att det känns spännande och positivt att de medverkar

i ett forskningsprojekt och att de kommer att finnas med i Boken.¹¹ Det har de visat genom att säga att de gärna vill synas på Bokens framsida och undrat om det de har sagt/skrivit är så bra att det kan få plats i Boken. Kanske har någras önskan om att vilja vara med i Boken påverkat vad eller hur de har sagt/skrivit något utifrån deras föreställningar om vad jag söker. Att jag har strävat efter att kommunicera att jag är uppriktigt intresserad av vad de tycker, tänker, undrar och så vidare när de ser film har förmodligen inte kunnat förändra deras föreställningar.

Ytterligare en annan faktor som har betydelse för materialets utformning är hur informanterna ser på sig själva som elever och vilken bild av sig själva de vill ge mig och de andra eleverna. Detta är en av anledningarna till att jag har valt att använda mig av olika metoder, så kallad metodtriangulering i min strävan efter att få en bred och djup bild av hur elever läser film (se t ex Alvesson & Sköldberg 1994:110f; Fangen, 2005:189). Under rubriken ”Metodtriangulering” i avsnittet ”Presentation av materialet” utvecklar jag på vilka sätt jag har använt mig av det.

Att skilja läraren och forskaren åt

Tidigt i forskningsprocessen upptäckte jag att det inte var möjligt för läraren Maria att dela klassrum med forskaren Maria. Läraruppdraget kräver ständig närvaro och lyhördhet för de enskilda individerna och för samspelet i klassrummet: krav som innebär att det är svårt att också ge utrymme för forskarperspektivet som upptäcker möjligheter till uppföljning överallt och önskar att allt dokumenteras. Jag valde därför att låta lärarintresset gå före forskarintresset när jag var i klassrummet med eleverna (se t ex Hoel, 2000; Asplund, 2010:39f).

Däremot har forskarperspektivet självklart funnits med i för- och efterarbetet till lektionerna samt i form av noggrann dokumentation kring hur lektionerna förlöpte och deras innehåll. Frånvaron av forskarperspektivet i klassrummet med eleverna innebär att

¹¹ Jag har konkretiserat mitt forskningsprojekt i samtal med eleverna genom att säga att jag kommer att skriva en bok för att berätta om hur de ser film. Någras förhoppningar om kändisskap har jag fått grusa genom att också berätta att det inte kommer att vara en bok som ligger framme på bokhandelsdiskarna.

undersökningen inte uppfyller kraven för en metod som ofta används i etnografiska undersökningar: den deltagande observationen. Däremot medför förutsättningarna för min undersökning att min undersökning har mycket gemensamt med dem som använder sig av den deltagande observationen som metod. Ett exempel är att man som deltagande observatör får en skärpt blick som underlättar för minnet att komma ihåg det som har hänt, att det så att säga pågår ett antecknande i bakhuvudet (Fangen, 2005:80). Detta antecknande underlättade för mig när jag sedan skrev lektions- och reflektionsanteckningar. Att fortlöpande föra anteckningar fyllde inte enbart rollen av att dokumentera arbetet, utan det blev också ett sätt att skapa distans till lärarpraktiken och utgjorde ett förberedelsearbete inför analysen av materialet (se t ex Eriksson, 2004:180ff).

Den nödvändiga distanseringen

I förhållningssättet till materialet innebär den dubbla rollen som forskare och lärare en utmaning när det gäller analysarbetet. Det kan vara svårt att genomföra den nödvändiga distanseringen från den egna undervisningspraktiken, vilket analys- och tolkningsarbetet kräver (Berlin, 2004:213; Folkesson, 2004:120). Som jag skrev ovan har mina lektions- och reflektionsanteckningar varit ett sätt att distansera mig från min undervisningspraktik.

Även tiden i sig som sedan har passerat mellan undervisningstillfallet och analysarbetet har underlättat distanseringsprocessen. Tidens betydelsefulla roll är något som också Jönsson (2007:31f) lyfter fram. Jönsson menar dessutom att de teoretiska perspektiven hon tillägnade sig under arbetets gång gav henne nya perspektiv. För mig har de teoretiska perspektiven hjälpt mig att bortse från svagheterna i undervisningen som materialet visar på för att istället koncentrera mig på det som är relevant för undersökningens syfte, vilket primärt handlar om eleverna som film läsare och inte undervisningen i sig. På så sätt har undersökningens syfte skapat distans till undervisningskontexten och skärpt min analytiska blick, eftersom det har inneburit ett nytt sätt för mig att närma mig elevernas skriftliga och muntliga utsagor. För min del har det även varit viktigt att jag har gett alla elever fingerade namn och ju närmare jag

har kommit materialet, desto lättare har det varit att se filmläsarna i min undersökning träda fram allt tydligare, medan eleverna har bleknat. Dessutom har tiden och de nya perspektiv och erfarenheter jag har tillägnat mig inneburit att jag har förändrat mitt lärarjag. En förändring som även den har underlättat distanseringsprocessen, eftersom förändringen har inneburit att läraren i materialet delvis är en annan lärare än den jag är idag.

Presentation av materialet

Materialet samlades in under läsåret 09/10 inom ramen för den ordinarie svenskundervisningen. Under läsåret hade eleverna svenska en eftermiddag/vecka. Undervisningstiden var fördelad på nittio minuter i helklass och fyrtio minuter i halvklass. Utöver undervisningstiden fanns det möjligheter för eleverna att arbeta extra med ämnet svenska, precis som med övriga ämnen, under tvåhundra minuter/vecka som eleverna själva planerar. Denna tid är också en resurs att använda till studiebesök, kulturaktiviteter, information om prao med mera. Under tiden för empiriinsamlingen användes denna ”fria tid” till gemensam filmvisning för klassen vid tre tillfällen. Utöver den extra tiden till projektet såg vi också film vid ett tillfälle på tid vi ”fick” från andra undervisande lärare. Dessutom träffade jag alla elever utanför svenskundervisningen när jag intervjuade dem.

Allt material har använts både inom ramen för undervisningen och som empiri i forskningsprojektet. Det som skiljer sig åt mellan de olika materialtyperna är dock i vilken grad de har använts i undervisningen respektive som empiri. *Enkät A* har exempelvis primärt fungerat som ett verktyg för att få en bild av elevernas totala textanvändning, men även gett mig som svensklärare värdefulla insikter om i vilken omfattning eleverna läser olika texter och använder sig av olika medier.

En av anledningarna till att jag genomförde undersökningen inom ramen för min undervisning var att få frihet att utforma insamlingsverktyg under projektets gång. Den friheten har jag använt mig av genom att prova mig fram, vilket inneburit att det insamlade materialet är stort. Fortlöpande under projektets gång har jag gjort enkla sammanställningar av materialet och analyserat det

med hjälp av olika modeller. Tillvägagångssättet är valt utifrån min vilja att pröva empirins kvalitet gentemot undersökningens syfte och att finna de mest produktiva analytiska modellerna för att uppnå hög validitet för undersökningen. Följden har blivit att allt material inte används i de empiriska kapitlen. För att det ska vara möjligt att få en överblick över allt lektionsinnehåll under läsåret som på något sätt relaterades till film, har jag sammanställt alla de uppgifterna i bilaga 4. Det material som jag presenterar nedan under rubrikerna ”Det muntliga materialet” och ”Det skriftliga materialet” utgörs av det material som jag slutligen valde att använda mig av i de empiriska kapitlen.

Metodtriangulering

I kapitlet ”Teoretiska utgångspunkter” skriver jag att en av utgångspunkterna är att lärande är situerat, det vill säga att det vi lär är format av sammanhanget kring lärandet. I kapitlet framkommer också att jag tillmäter det sociala sammanhanget betydelse för hur våra läsningar representeras. Jag utgick således från att elevernas läsningar skulle komma att ta sig olika uttryck beroende på om de berättade om en film för mig i intervjusituationen, om de samtalande om en film vi hade sett tillsammans i klassrummet eller om de i en grupp utan lärarmedverkan skulle diskutera en film. Jag valde därför att använda mig av olika slags metoder, så kallad metodtriangulering, eftersom det var viktigt för undersökningens validitet att den byggde på empiri hämtad från olika sammanhang (jfr Alvesson & Sköldberg 1994:110f; Fangen, 2005:189). Jag föreställde mig också att det för olika elever skulle vara olika enkelt att formulera sig kring en film de hade sett om de gjorde det skriftligt eller muntligt (se också Olin-Scheller 2006:42). Under projektets gång visade det sig också att när eleverna skulle använda sig av filmens semiotiska resurser, så trädde andra delar av deras filmerfarenheter fram än när de använde sig av skriftens semiotiska resurser. Detta faktum krävde den förändring av McCormicks receptionsmodell som jag presenterade i kapitlet ”Teoretiska utgångspunkter”: tillägget av de semiotiska resursernas betydelse för läsningarnas representationer.

Det muntliga materialet

Samtal

De samtal som finns med i uppsatsens empiri är inspelade halv-klassamtal efter visningarna av *Skruva den som Beckham* och *Sjätte sinnet*.¹² Dessutom ingår sex gruppsamtal från elevernas arbete med synopsis och bildmanus inför att de skulle filma och redigera en scen. I filmscenen skulle eleverna berätta vad de trodde händer när Cole, en av huvudpersonerna i *Sjätte sinnet*, blir instängd på en vind.

Intervjuer

Inför intervjuerna betonade jag noga att deltagandet i dessa var frivilligt. Att jag valde att ställa frågan om deltagande i intervjuerna till alla elever var för att undvika en situation där vissa elever skulle känna sig bortvalda på andras bekostnad (se Bergöö, 2005:96).¹³

Eleverna ställde alla upp och lät sig intervjuas. Inledningsvis i intervjuerna frågade jag om det gick bra att jag spelade in intervjun. Alla elever utom en tillät det. I syfte att skapa en avslappnad stämning valde jag att, i de fall det var möjligt, genomföra intervjuerna i ett rum som jag uppfattar som neutralt. Rummet är neutralt på så vis att det ligger lite avsides och inte används i undervisningen, utan är tänkt att användas till mindre konferenser och mö-

¹² IMDb (The Internet Movie Database) presenterar filmerna på följande sätt:

Skruva den som Beckham:

"The daughter of orthodox Sikh rebels against her parents' traditionalism by running off to Germany with a football team (soccer in America)."

Sjätte sinnet: "A boy who communicates with spirits that don't know they're dead seeks the help of a disheartened child psychologist."

I uppsatsen refererar eleverna till en mängd olika filmer. För den som vill få veta vad exempelvis en film handlar om eller till vilken filmgenre den hör, rekommenderar jag sökning på filmernas titlar på IMDb (www.imdb.com).

¹³ När det gäller tillvägagångssätt vid urval av informanter som ska delta i en undersökning finns det olika möjligheter. Jag menar dock att det är etiskt tvivelaktigt att undanhålla sina informanter urvalsprincipen. Jan Einarsson berättar exempelvis i *Barns språkliga dagar* (2000:7f & 10f) att han använde urvalsprinciperna klass, kön och talförhet när han valde ut barnen som deltog i hans undersökning, men till föräldrarna sa han att de medverkande barnen hade valts ut med lottens hjälp. Jag ser det som en stor risk att ett sådant förfaringsätt slår tillbaka mot människors vilja att medverka i forskningsprojekt om det i efterhand framkommer att ett urval skett på ett annat sätt än vad som har kommunicerats i samband med själva undersökningen. Ett annat exempel återfinns i Ewa Bergh Nestlög's *Perspektiv i elevtexter: Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår* (2009:36). I detta fall valde Nestlög ut de medverkande eleverna i syfte att få med elever som hade kommit olika långt i sin skrivutveckling, men till eleverna sa hon att hon skulle intervju så många elever som hon hann med.

ten med elever och föräldrar. Eftersom det ligger lite avsides och endast har fönster in mot gården, så påverkades vi inte när någon gick förbi i korridoren. Inte heller påverkades vi under intervjuerna av elever eller lärare som rörde sig på skolgården utanför, eftersom den under perioden var avstängd på grund av röromläggning på skolan.

Rummet är möblerat med ett runt bord och när eleverna kom in i rummet hade jag förberett genom att duka fram fika. Jag hade också lagt fram filmer och böcker på bordet för att det skulle finnas självklara saker att inleda intervjuerna kring. Filmerna och böckerna var valda så att det skulle finnas en titel från alla de elever som i *Enkät A* hade uppgett att de hade någon/några favoritböcker och/eller favoritfilmer (se bilaga 8).¹⁴

Intervjuerna var så kallade halvstrukturerade intervjuer. Inför intervjutillfällena hade jag sammanställt en intervjuguide med ett antal teman, som jag utgick ifrån i mina frågor till eleverna (se bilaga 7) (jfr Kvale, 1997:117). Utöver dessa teman hade jag också valt att lägga till individuella frågor i de fall jag ville veta mer om något specifikt eleverna hade sagt/skrivit tidigare under läsåret. Ordningföljden teman emellan lät jag emellertid elevernas svar och infallsvinklar få styra.

Mitt mål med intervjuerna var dels att ge eleverna största möjliga utrymme, dels att få möjlighet att vid något tillfälle möta dem med enbart forskarperspektivet för ögonen. Vid genomlysningen av intervjuerna framkommer det att jag som intervjuare emellanåt inte har varit tillräckligt lyhörd för spår eleverna har slagit in på. Mina begränsningar som intervjuare kan därför ha begränsat mitt material.¹⁵ När jag lyssnar igenom intervjuerna märker jag dock också att jag efterhand som processen med intervjuerna fortskred strävade efter att ge eleverna mer utrymme och oftare uppmanade dem att ge exempel och ”berätta mer”.

¹⁴ Detta gäller alla utom två av intervjuerna (Eriks & Hampus), eftersom de intervjuerna genomfördes efter den planerade tiden för intervjuerna och jag hade då inte längre tillgång till alla böcker och filmer.

¹⁵ Se även Kerstin Bergöö (2005:88) som menar att hon ibland i intervjusituationen drabbades av närsynthet och kom att bli allt mångordigare medan de intervjuade blev allt fåordigare.

Transkribering av det muntliga materialet

Det går aldrig att tillfullo omforma en muntlig situation till skrift (Kvale, 1997:149). Mitt material är stort, och jag vill vara tydlig med att jag inte har strävat efter att återskapa den muntliga situationen i mina transkriberingar. Istället har jag till största del utgått ifrån innehållet i det som sägs i inspelningarna (se vidare Norrby, 1996:79).

Något annat som jag vill tydliggöra är att tillvägagångssättet inte har varit detsamma med allt inspelat material. Min utgångspunkt har varit att finna relevanta delar utifrån undersökningens forskningsfokus och att transkribera dessa delar av inspelningarna. Jag inledde arbetet med materialet med att göra sammanfattande beskrivningar i syfte att få överblick över mitt stora material. Därefter har jag valt ut relevanta delar av inspelningarna och transkriberat dessa noggrannare. Allteftersom analysprocessen har fortgått har jag emellertid skärpt blick och öra, och det har därför varit nödvändigt att läsa om transkriberingarna, gå tillbaka till inspelningarna för att lyssna om, upptäcka nytt och fortsätta att transkribera delar av materialet (jfr Norrby, 1996:83; Olsson Jers, 2010:84f).

Min utgångspunkt vid arbetet med transkriberingarna har varit att anpassa det sagda genom att skriftspråksanpassa språket i syfte att göra det lättare att läsa och ta till sig innehållet. Samtidigt har jag velat ha kvar markörer för att visa att det är tal som är ursprunget till materialet, inte skrift. Jag vill med markörer som till exempel tvekljud och talspråkliga formuleringar påminna läsaren om att det muntliga materialet är präglad av sin tillkomstsituation. Eleverna har således inte haft möjlighet att fundera över frågorna de besvarar. Inte heller har de haft möjlighet att förtydliga eller omformulera sina svar i efterhand. I arbetet med transkriberingen av materialet har jag utifrån Catrin Norrbys *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra* (1996:83f) utgått från följande principer i arbetet med transkriberingarna:

Jag har behållit tvekljud som 'eh' och 'mm'. I de fall då någon använder välbekanta talspråksformer som 'såna', 'dom' och 'asså' har jag använt dem. Undantag har jag gjort i de fall då talspråksformer kan förväxlas med ett annat ord. Jag har därför inte skrivit

'jag' som 'ja' i de fall då det uttalats så. När preteritumändelser tappas av den som talar, så har jag låtit tappet synas i transkriberingarna, 'arbetade' har således blivit 'arbeta'. Dessutom har jag begagnat mig av följande markörer:

- (P) = paus
- x = ett ohörbart ord
- (xxx) = osäker transkription
- *xxx* = något sägs med skrattande röst
- (SKRATT) = skratt utan att något sägs samtidigt
- (Modifierad version efter Norrby, 1996:86f)

Jag har också valt att kursivera titlar för att tydliggöra när det är en text som det sagda refererar till. Eftersom mina transkriberingar har vuxit fram efterhand som analysprocessen har fortskridit är det framför allt det material jag till slut valde att använda i uppsatstexten som är transkriberat enligt ovanstående principer.

Det skriftliga materialet

I det skriftliga materialet ingår *Enkät A* och *C* (se bilaga 2 respektive 3). *Enkät A* innehåller en rad frågor som handlar om elevernas fritid med stark betoning på deras textläsning, medan eleverna i *Enkät C* uppmanas att berätta om en viktig/betydelsefull text. I det skriftliga materialet ingår också elevernas förslag på filmer vi skulle se gemensamt i klassen (*Måndagsfilm 1* och *2*). Den första av uppgifterna gjorde eleverna i klassrummet och den andra var en hemuppgift. Dessutom ingår elevernas svar på uppgifter som de fick efter att de hade sett filmerna *Skruva den som Beckham* och *Sjätte sinnet* (se bilaga 5 och 6) samt elevernas individuella berättelser om vad som händer huvudpersonen Cole när han blir instängd i ett vindsutrymme.

Även titlar i det skriftliga materialet har jag valt att kursivera för tydlighetens skull. I övrigt har jag enbart redigerat texterna genom att rätta stavningen i dem.

Materialöversikt

Datum	Material	Skriftligt	Muntligt	Antal	Tid
1/9-09	<i>Enkät C</i> ¹⁶	X		22	
22/9-09	<i>Måndagsfilm 1</i>	X		22	
29/9-09	<i>Enkät A</i>	X		24	
10/11-09	<i>Skruva den som...: uppgifter och svar</i>	X		22	
17/11-09	<i>Skruva den som: halvklassemtal 1+2</i>		X	2	01.04.07 ¹⁷
1/12-09	<i>Måndagsfilm 2</i>	X		18	
19/1-10	<i>Sammanställning av gruppdiskussioner kring skräckgenren</i>	X		1	
16/2-10	<i>Sjätte sinnet 1: uppgifter och svar under filmvisningen</i>	X		19	
16/2-10	<i>Sjätte sinnet 2: uppgifter och svar efter filmvisningen</i>	X		19	
9/3-10	<i>Sjätte sinnet: halvklassemtal 1+2</i>		X	2	00.52.58
16/3-10	<i>Cole på vinden: texter 1</i>	X		18	
13/4-10	<i>Cole på vinden: samtal om synopsis och bildmanus 1-6</i>		X	6	06.29.36
28/4-31/5-10	Intervjuer	X (1)	X (23)	24	17.00.15
Läsåret 09/10	Lektionsanteckningar	X			
Läsåret 09/10	Reflektioner kring lektionerna	X			

¹⁶ I materialöversikten finns enbart *Enkät A* och *C* med. Detta beror på att i det ursprungliga utformandet av insamlingsverktyg fanns tre enkäter, men att jag aldrig använde mig av *Enkät B*. Innehållet i *Enkät B* gällde framför allt det sociala sammanhanget kring filmläsning på fritiden, vilket jag bestämde mig för att istället ta upp i intervjuerna, eftersom det då var lättare att ställa följdfrågor.

¹⁷ 01.04.07 betyder 1 timme, 4 minuter och 7 sekunder.

KLASSEN, TIDIGARE SVENSK- UNDERVISNING SAMT ELEVERNAS TEXTLÄSNING

Det sociokulturella perspektivet betonar erfarenheternas betydelse för hur vi lär och approprierar ny kunskap samt att allt lärande är situerat. Efter en kort beskrivning av klassens elevsammansättning väljer jag därför att lyfta fram två delar av elevernas tidigare erfarenheter. Den första delen gäller det eleverna minns och berättar om sin svenskundervisning år 4-6. Denna första del av kapitlet visar på vilken betydelse svenskundervisningen kan ha haft för elevernas filmiska repertoarer. Den andra delen rör elevernas texterfarenheter. Denna andra del av kapitlet handlar om fritidsläsningen och berättar i vilken omfattning eleverna läser film i relation till andra slags texter samt det sociala sammanhanget kring elevernas film läsning. Framställningen i kapitlet baseras på elevernas enkätsvar samt intervjuerna.

Klassen

De tjugofem 13-åringar som deltar i min undersökning går i samma klass på en 4-9 skola.¹⁸ Skolan har knappt sexhundra elever och är den enda skolan på orten som tar emot elever i år 7-9. När eleverna börjar år 7 kommer de från fem olika klasser och två olika skolor. Jag vill betona att det faktum att eleverna inte känner varandra i år 7 kan leda till att vikten av att exempelvis positionera sig

¹⁸ I klassen finns tjugofyra elever när läsåret inleds. Under läsåret hinner sedan två elever sluta i klassen och en ny elev börja.

i klassen tar större plats än i en klass där rollerna är etablerade sedan en längre tid. Exempelvis Asplund (2010:34) visar att skolan inte enbart är en plats där lärande äger rum, utan tvärtom en mötesplats för många meningsskapande processer. I samspel med andra skapar elever också sina självbilder och identiteter.

Elevernas minnen av svenskundervisning år 4-6

I intervjuerna ingick elevernas erfarenheter av svenskundervisning år 4-6 som ett temaområde. Först ställde jag frågan på ett allmänt sätt genom att fråga vad eleverna kom ihåg av sin svenskundervisning; sedan frågade jag även specifikt kring litteratur- och film läsning samt efter arbetet kring läsningen. Bilderna som framkommer skiljer sig lite mellan skolorna, mellan klasserna och även mellan elever som har gått i samma klass. Olika individer minns helt enkelt på olika sätt och om jag hade ställt samma fråga till deras tidigare svensklärare är det möjligt att bilderna som framträtt sett ut på andra sätt. Förmodligen hade också elevernas minnesbilder blivit konkretare och mer nyanserade om de i intervjusituationen hade haft tillgång till exempelvis läroböcker, läst litteratur och texter de skrev under år 4-6.

Den bild som dominerar elevernas berättelser är att arbete med ordklasser och stavning har varit ett betydande inslag i undervisningen. När eleverna har läst skönlitteratur har de i stor utsträckning lånat egna böcker på biblioteket och sedan lämnat tillbaka dem när de har läst ut dem. Någon av eleverna minns att de också skulle redovisa sin läsning genom att skriva något om boken eller berätta för klassen. Eleverna från en av klasserna minns också att de har haft högläsning. Dessutom har eleverna på den ena skolan haft läsgrupper i vilka det även förekommit boksamtal. Inte någon av eleverna berättar om skönlitterär läsning som har ingått i exempelvis något temaarbete eller utgjort utgångspunkt för skrivande.

När jag ställer frågor om film berättar eleverna att de inte har sett film inom ramen för svenskundervisningen, men i någon av klasserna har man sett på faktafilmer som en del av NO-undervisningen. Någon av eleverna berättar också att de såg på film på Alla Hjärtans dag. För Alexander har erfarenheterna av de filmer han sett i skolan resulterat i begreppet 'skolfilm'. När jag be-

rättar för klassen att de kommer att få se film utanför den ordinarie svenskundervisningen frågar Alexander om vi ska se någon gammal tråkig skolfilm. När jag tar upp detta med honom i intervjun menar han att det beror på att hans tidigare lärare inför filmvisningar sa att de skulle se kul och spännande filmer, men att det ändå sedan visade sig vara tråkiga filmer (*Lektionsanteckningar & Intervju: Alexander*).

Eftersom jag vet att kommunen finansierar skolbiobesök en gång per termin i år 5, 6, 8 och 9 ställer jag explicit frågor till eleverna om de har varit iväg på skolbio.¹⁹ Då minns eleverna enstaka besök som inte verkar ha lämnat bestående positiva minnen efter sig. När det gäller undervisningskontexten kring filmerna berättar enstaka elever om samtal före och frågor efter. Följande del ur intervjun med Nathalie sammanfattar väl den syn på film som eleverna ger uttryck för att svenskundervisningen har förmedlat:

M: eh använde ni film nånting

N: nä

M: nä

N: eller vi kollade typ på Alla hjärtans dag å sånt men vi använde det inte så

M: nä å skolbio var ni iväg på det

N: ja det var vi nån gång jo det var vi kolla på nån film jag vet inte riktigt

M: nä

N: typ *Rosa* eller nåt sånt

M: ja den här *Rosa The Movie*

N: ja

M: prata ni vidare om det sen när ni kom tillbaka

N: *näh*

M: det gjorde ni inte

N: nä vi fick sticka direkt tror jag

(*Intervju: Nathalie*)

¹⁹ Av rapporten *Skolbio i Sverige 2008. En kartläggning av verksamheten med Skolbio i Sveriges 290 kommuner* framkommer att 176 av landets 290 kommuner bedrev skolbioverksamhet under läsåret 2007/2008 (Eriksson & Viklund, 2008).

När jag frågar Nathalie om de pratade om *Rosa The Movie* efter filmvisningen skrattar hon och svarar nekande. I Nathalies sätt att svara explicit görs det som skymtar mellan raderna i de andra intervjuerna: att elevernas tankar, upplevelser och åsikter om filmer inte har bearbetats i någon större utsträckning eller påverkat innehållet i undervisningen. Åtminstone har det inte skett på ett sätt som har varit tydligt för eleverna.

I inledningen refererade jag till andra undersökningar som även de visar på att det vidgade textbegreppet inte har slagit igenom i praktiken. Det finns även undersökningar som visar att samtal om skönlitteratur förekommer i begränsad omfattning (se exempelvis Ewald, 2007:373; Liberg, 2010:14f; Molloy, 2007:161f). Klassrummen som eleverna har erfarenheter av och som har format deras allmänna repertoar avseende vad svenskundervisning bör innehålla är således inte unika i det hänseendet.

Elevernas val av texter i allmänhet och filmer i synnerhet

Val av texter och textläsningens omfattning

Ett sätt att närma sig eleverna och få en bild av hur de läser film i relation till andra medietexter är att be dem berätta om sina favorittexter. Precis i början på höstterminen får eleverna möjlighet till det i *Enkät C* (se bilaga 3).

Sammanställningen av valda medietexter visar att eleverna fördelar sina val av texter ganska jämnt mellan de olika medierna film, litteratur och TV-/dataspel. Gruppen som väljer TV-program är däremot mer än dubbelt så stor som de andra grupperna. I *Enkät A* (se bilaga 2) får vi andra bilder av elevernas läsningar av olika medietexter. Precis som när eleverna i klassen väljer ut en betydelsefull text är det TV-mediet som dominerar och det som flest använder oftast: alla elever i klassen ser TV-program minst en timme tre till fyra gånger i veckan. Elva av eleverna uppger *The Simpsons* som sitt favoritprogram. Andra exempel på favoritprogram är *Desperate Housewives*, *The OC*, *Ghost Whisperer*, *Love Inc*, *Andra avenyn*, *Idol*, *One Tree Hill*, och *Scrubs* bland flickorna, medan pojkarna exempelvis uppger *Family Guy*, *Two and a Half Men*, *Vänner*, *Scrubs*, *Stargate*, *Smallville*, *South Park*, och *Sporten*.

Även internet är ett medium som alla i klassen uppger att de använder minst en timme tre till fyra gånger i veckan. Totalt tillbringar de dock mindre tid med internet än med TV.

När det handlar om medietexterna som eleverna väljer ut i *Enkät C* är det enbart pojkar som väljer att berätta om TV- eller dataspel. Att TV- och dataspel har större betydelse för pojkar än för flickor framkommer även i *Enkät A*. I *Enkät A* uppger tre flickor att de aldrig spelar TV- och dataspel och förutom en flicka som uppger att hon spelar tre till fyra gånger i veckan, så spelar klassens flickor en gång i veckan eller mer sällan. Bland pojkarna är det däremot så att alla pojkar utom en berättar att de spelar minst en gång i veckan och sju spelar varje dag. I pojkarnas svar återkommer speltitlar som *Counter-Strike: Source*, *World of Warcraft*, *Cod*, *Call of Duty*, *Modern Warfare*, *NHL* och *Fifa*. Bland de få spel som nämns av flickor så nämns *Sims* av två flickor.

Den fjärde medietypen är skönlitteratur. I klassen är det fem elever som berättar att de läser skönlitteratur varje dag och ytterligare tre som läser minst en gång i veckan, medan sexton av dem uppger att de läser någon gång varje månad eller mer sällan. Av dessa är det sju pojkar och två flickor som markerar att de aldrig läser. När favoritböckerna sedan efterfrågas svarar fjorton av eleverna. Bland flickornas nio svar finns *Marley & jag*, *Twilight*, *Harry Potter*, *Din syster Elina* och *Ingen äger mig*. Bland pojkarnas fem svar finns *Harry Potter*, *Spejarens lärling*, *Narnia* och *Rookie*. En av flickorna svarar: ”? ingen hatar alla” (*Enkät A*).

När det sedan kommer till film efterfrågas hur ofta och mycket eleverna ser på dvd/video. På denna fråga svarar fjorton elever att de ser på dvd/video en gång i veckan eller oftare, medan sju svarar att de ser på dvd/video någon gång varje månad och två svarar att de ser på video/dvd mer sällan än någon gång i månaden.²⁰ Därutöver tillkommer biobesöken: en majoritet (tretton av eleverna) uppger här att de ser film på bio någon gång i månaden och av resterande elever är det endast en pojke som uppger att han aldrig ser på bio.

²⁰ En av eleverna svarar inte på frågan och det är därför endast 23 svar sammanlagt som redovisas.

Av de arton elever som berättar om favoritfilmer så uppger flickorna filmerna *The O.C.*, *Marley & jag*, *Dirty Dancing*, *One tree hill*, *Desperate Housewives*, *Saw II*, *Hip, hip hora!*, *Titanic*, *Deep Blue Sea*, *Harry Potter*, *How to Loose a Guy in 10 Days*, *Bedtime stories*, *Smekmånaden*, *Beck*, *Fjorton suger*, *En geishas memoarer*, *Änglar och demoner*, *Davincikoden*, *Döda poeters sällskap*, *The Rocker*, *Sleepy Hollow*, *Twilight*, *Simpsons*, *Picture this*, *Raise your Voice* och *Linas kvälls dagbok*.

Pojkarna uppger *District 9*, *Inglourious Basterds*, *Brüno*, *Ocean's Twelve*, *Harry Potter*, *Eagle Eye*, *En snut på hugget*, *The Commitments*, *Shooter*, *Gran Torino*, *No Country for Old Men*, *The Yes Men*, *Gladiator*, *Offside*, *Saw V*, *Simpsons*, *Family Guy*, *Final Destination*, *Troja*, *The Hangover*, *Sagan om ringen*, *Dougs of Housan*, *Pirates of the Carribean*, *Click*, *The Yes Men*, *Slagskott*, *Slagskott 2*, *Slagskott 3*, *Happy Gilmore*, *The O.C.*, *Snuten i Hollywood*, *Pearl Harbor*, *Kopps*, *Band of Brothers* och *Miracle*.²¹

Jag väljer här att redovisa flickornas och pojkarnas texterfarenheter just utifrån att de är pojkar och flickor. Som jag tidigare har tydliggjort så använder jag inte genus som en utgångspunkt i mina analyser. Skillnaderna i de valda favoritfilmernas tema och genre är naturligtvis något som i sig kan berätta mycket om elevernas filmiska repertoarer. Inom ramen för denna undersökning utforskar jag emellertid inte detta närmare.

Det sociala sammanhanget kring elevernas fritidsläsning av film

I undersökningens material framkommer det att filmläsning är något eleverna delar med andra. De delar filmläsningen genom att vara tillsammans med andra när de ser film. De delar också filmläsningen med andra genom att prata om filmerna under tiden de ser filmerna och/eller efteråt.

Eleverna uppger i *Enkät A* att de framför allt ser film i sällskap med andra: av de tjugotre eleverna som svarar markerar tolv att de oftast tittar på video/dvd med andra, en elev att han oftast gör det i

²¹ *Dougs of Housan* är en filmtitel som jag inte har kunnat hitta. Förmodligen beror det på felstavning. Eftersom jag inte har kunnat hitta den korrekta stavningen i detta fall har jag i texten valt att redovisa elevens stavning.

sällskap av förälder/annan vuxen, fem att de lika ofta gör det själva som tillsammans med någon annan och fem att de oftast tittar själva. Robin och Sanna, som markerar att de oftast tittar själva, berättar i intervjun att det beror på att de inte tycker om samma filmer som de andra i familjen. Jenni, som också oftast tittar själv, menar i intervjun att det beror på att hennes föräldrar pratar hela tiden och att hon därför föredrar att titta själv på sitt rum. Inte heller Ida uppskattar alltid att titta med andra:

I: asså ibland kan man börja när man e med kompisar kan man börja snacka med eh så

M: mm

I: till exempel kompisar börjar snacka med en och om man då e inne i filmen blir det kanske jobbigt för kanske bara skönt att bara sitta själv å titta på filmen liksom men sen kan det bli tråkigt att titta på film själv *hela tiden*

(*Intervju: Ida*)

Ida och Jenni är således överens om att deras upplevelse påverkas negativt när andra pratar under tiden de ser film.

I materialet framkommer dock att både Ida, Jenni och Robin deltar i samspel med andra kring film, även om de inte alltid har sällskap av andra när de ser film. Ida visar det genom att skriva att hon brukar berätta för nästan alla om hon har sett en bra film (*Enkät A: Ida*). För Jennis del kan jag skönja samspelet i intervjun. När vi pratar om ”det verkliga” berättar Jenni att hon trodde att *Morden i Midsomer* byggde på autentiska händelser, eftersom hennes mamma inte ville att Jenni skulle titta på den serien. I intervjun framkommer också att Jenni deltar i samtal kring film med sina klasskompisar: hon berättar att hon gärna vill se *Twilight*, eftersom den verkar spännande när de andra flickorna i klassen pratar om den (*Intervju: Jenni*).

Robin visar att han deltar i samtal kring film när han i *Enkät A* markerar att han brukar prata med andra om film. Han skriver att han brukar prata om:

Vad den handlar om, om den var bra

Att prata om vad en film handlar om och hur man tyckte att den var är något han har gemensamt med många andra i klassen. Erik skriver exempelvis: ”om filmen va bra eller rolig eller läskig”, medan Oliver skriver: ”Vad som hänt och vad som är roligt och sånt.” Sofias svar skiljer sig från de andra svaren på så sätt att hon istället lyfter fram hur filmen var gjord: ”Om det var något som såg fejkat/bra gjord” (*Enkät A*). Att det har stor betydelse för Sofia hur något är gjort framkommer även i intervjun, då hon menar att dåliga animationer i en film gör att hon inte kan komma in i filmen, och hon lyfter fram att i en äldre filmversion av *Narnia* såg lejonet ”fejkat ut”. (*Intervju: Sofia*). Ett annat svar som skiljer sig från de andras är Lisas. Hon berättar att hon kan prata om ”kända personer från filmen” (*Intervju: Lisa*).

I *Enkät A* är det tio elever som markerar att de inte brukar prata med andra om filmer de ser. I intervjun framkommer det emellertid på olika sätt att det händer att de deltar i samtal kring film, förutom när det gäller Kalle, Sanna och Louise. Därmed inte sagt att också de samtalar om film med andra. En elev, Björn, svarar på rakt motsatta sätt i *Enkät A* och i intervjun. I *Enkät A* markerar han att han inte brukar prata med andra om filmer han ser, medan han i intervjun säger:

M: vad e det som gör att du hellre ser med kompisar än själv

B: då kan man prata om filmen

Det kan finnas olika förklaringar till varför Björn svarar på olika sätt. En möjlig anledning är att han vill skriva så lite som möjligt - på denna fråga i *Enkät A* behöver han inte skriva mer om han markerar att han inte brukar prata med någon om filmerna han ser. En annan kan vara att det går ett drygt halvår mellan han får frågorna, och det är möjligt att hans sätt att titta på film och prata om dem har förändrats. En tredje möjlighet är att han föredrar att titta med andra, men att han inte alltid får möjlighet att göra det.

Vid intervjutillfällena finns en mängd filmer tillgängliga. När eleverna uppmanas att välja ut filmer de är intresserad av att titta på framkommer att många väljer filmer, eftersom de hört kompisar,

föräldrar eller syskon säga att de är bra. Såväl Gustav som Sofia och Henrik vill exempelvis titta på *Titanic* för att de har hört andra säga positiva saker om den (*Intervju: Gustav, Sofia & Henrik*).

När jag vill att eleverna utförligare ska berätta om vad de tror att den rekommenderade filmen kommer att handla om eller vad det är med filmen som gör att de tror att de kommer att uppskatta den, svarar många elever att de inte riktigt vet. De litar helt enkelt på rekommendationerna de får (*Intervjuerna*).

Det sociala samspelet utgör således en viktig del av det situerade lärandet för elevernas filmläsning. Bilden i min undersökning bekräftas av andra undersökningar. Annette Årheim skriver exempelvis att i motsats till skönlitterär läsning så visar sig: "Filmtittande däremot, /.../ vara en social aktivitet. Ungdomar hyr oftast videofilmer för att se på tillsammans med kompisar eller familjen och man diskuterar ofta och gärna både under tittandet och efteråt" (2005:120. Se också Olin-Scheller, 2006:148f). När det handlar om mediekommunikation finns det forskare som framhåller betydelsen av samspelet med andra. I *Medier och kultur. En grundbok i medianalys och medieteori* (Drotner m fl, [1996] 2000:14f) framhåller exempelvis författarna att det finns två dimensioner av mediers kommunikation. En dimension handlar om att överföra mening, den andra att kommunikation innebär en form av ritual i form av att läsarna delar en gemensam upplevelse. Dessutom menar andra forskare att samtalet om populärkulturella texter har betydelse när det handlar om att skapa relationer med andra. För att markera vem man är inför andra har tycke och smak betydelse (Buckingham & Sefton-Green, 1994:29f).

Längre fram, i kapitlet "Erfarenheter i rörelse", kommer vi att se att det sociala samspelet runt själva filmvisningen blir särskilt tydligt när eleverna berättar om hur det brukar gå till när de ser skräckfilm.

Tillvägagångssätt vid filmval

I föregående avsnitt framkommer det att eleverna får tips av andra på bra filmer. I det här avsnittet lyfter jag även fram andra tillvägagångssätt som framkommer såväl av enkätsvaren som i intervjuerna.

Att eleverna söker något som är bra utan att närmare precisera vad de söker framkommer av svar som ”Läser på baksidan och ser vilken som verkar bra.” (*Enkät A: Julia*), ”kollar på framsidan sen läser baksidan. Någon kompis tipsar.” (*Enkät A: Christian*), ”Tar någon jag är sugen på att se” (*Enkät A: Emma*) och ”Jag vet tyvärr inte, jag typ bara tar en” (*Enkät A: Louise*).

Två av eleverna formulerar tydligare än de andra vad de är ute efter: ”tittar på baksidan och läser vad den handlar om, vilken genre den/dem är osv” (*Enkät A: Linnea*) och ”Jag letar upp någon som ser rolig eller spännande ut.” (*Enkät A: Alexander*).

Eleverna verkar således vara mycket medvetna om vad de är ute efter och att de kan få den information de behöver av filmernas omslag eller genom att söka information på bloggar eller av kompisar. Det är dock i väldigt begränsad omfattning som materialet kan svara på vad det är som gör att de uppskattar en film och vad det innebär att något är bra.

Att eleverna förmodligen har olika uppfattningar om vad som är ’bra’ kan deras val av favoritgenrer ge svar på.²² Här framkommer det att flest elever i klassen brukar se komedier. För pojkarna är det sedan action/polisgenren som framträder som en betydelsefull genre, medan det för flickorna är många som markerar romantiska filmer och drama. Längre fram kommer analyser av hur elever använder sig av deckargenrens dramaturgiska mönster att visa vad som kan hända när de filmiska erfarenheterna sätts i rörelse kring en specifik film eller genre. Något som också kommer att tydliggöras är att det inte är självklart vad som definierar en viss genre för eleverna i klassen.

7F:s fritidsläsning jämfört med andra unga människors

I *Ungar & Medier 2008* efterfrågas inte elevernas läsning av skönlitteratur. I övrigt visar en jämförelse mellan eleverna i 7F och de

²² Under rubriken ”Är det en skräckfilm?” för jag en diskussion kring genrebegreppet och tydliggör vilka betydelser jag lägger in i genrebegreppet. Genrerna i enkäten är hämtade från Årheims avhandling *När realismen blir orealistisk. Litteraturens ”sanna historier” och unga läsares tolkningsstrategier* (2007). Hon skriver att hon i sin tur valde att använda genrebegrepp som hon märkt att ungdomarna i hennes studie använde sig av. Jag utgår ifrån att även mina elever var förtrogna med dessa begrepp, eftersom den enda reaktionen jag fick på genrenamnen var en flicka som markerade att hon inte visste vad ’Western’ är. Längre fram kommer det emellertid att visa sig att det inte är självklart vad de olika genrer har för innebörder för olika elever.

resultat som visas i *Ungar & Medier 2008* för unga i åldersgruppen 12-16 år en likartad textläsning vad det gäller hur många gånger i veckan de läser olika texttyper. En skillnad är att eleverna i min undersökning ser på film samt spelar TV-spel något oftare än genomsnittet av de unga i Medierådets undersökning. När det handlar om att titta själva på TV respektive dvd/video framstår det som att eleverna i min undersökning i något större utsträckning tittar själva på TV/video/dvd än genomsnittet samt i mer begränsad omfattning tillsammans med förälder. I stort sett är det emellertid samma mönster som återkommer i mitt material som *Ungar & Medier 2008* visar på.

Sammanfattning

I kapitlet framkommer vissa delar av elevernas filmiska repertoarer: deras erfarenheter av film samt delvis också deras uppfattningar om olika slags filmer och antaganden om vad film bör vara.

Elevernas intervjusvar visar att elevernas erfarenheter av film nästan enbart är erövrade under fritiden. Deras utsagor förmedlar att de har sett film i begränsad omfattning på svensklektionerna och endast ett mindre antal av eleverna har erfarenheter av samtal som har utgått från gemensamma filmupplevelser. För min undersöknings del betyder det att eleverna i 7F inte betraktar film som ett självklart inslag i svenskämnet eller att film är något som svensklärare ser som en värdefull utgångspunkt för samtal, diskussioner eller skrivuppgifter. Relevant för undersökningen är också att alla elever inte har deltagit i litteratursamtal och dessa elever har således inte några erfarenheter alls av att fiktionstexter används som utgångspunkter för skolarbete. Det innebär också att de i skolan inte har erövrat erfarenheter av att olika läsare kan uppleva en text på olika sätt.

På sin fritid har eleverna däremot erövrat rika erfarenheter av film. I kapitlet har jag visat att eleverna tar del av fiktion i form av rörliga bilder flera timmar varje dag, framför allt i form av TV-program. De flesta elever tittar också på film minst en gång i veckan. Det visar sig också att eleverna inte drar skarpa skiljelinjer mellan tv-serier och filmer. Några elever menar exempelvis att tv-serierna *The O.C.* och *Family Guy* tillhör deras favoritfilmer. För

min framställning innebär det att jag inte med säkerhet kan veta att det är film och inte TV-serier eleverna avser när de exempelvis berättar att de brukar prata med andra om filmer de ser. Jag menar att när eleverna läser film använder de sig av erfarenheter från läsning av TV-program och vice versa. I vissa fall har jag därför valt att använda mig av TV-serier som exempel när jag finner det relevant för framställningen. Bland pojkarna är det dessutom många som har rika erfarenheter av fiktion och rörliga bilder från data- och TV-spel.

I kapitlet framkommer också att eleverna i stor utsträckning deltar i samspel med andra kring filmer och att de hittar filmer de vill se utan några problem. Hur de går tillväga när de väljer film har de däremot svårare att förklara. Utifrån McCormicks repertoarmodell tolkar jag det som att de söker filmer som matchar deras repertoarer, men att de inte själva är medvetna om hur deras repertoarer ser ut och därför har svårt att explicitgöra sitt tillvägagångssätt vid filmval.

Slutligen har jag på vissa punkter kunnat jämföra min undersöknings resultat med Medierådets och funnit att elevernas erfarenheter i min undersökning inte på avgörande punkter skiljer sig från det som framkommer i Medierådets undersökning vad det gäller omfattning av textläsning eller i vilken omfattning man ser på video/dvd tillsammans med andra.

ERFARENHETER I RÖRELSE

När jag intervjuar Jenni berättar hon att det hon ser blir mer spännande om det faktiskt finns i verkligheten och att hon tidigare trott att också filmerna om Beck var på riktigt:

för allt såg så verkligt ut, såg inte ut som om nån filmat det och gjort film av det (*Intervju: Jenni*)

Jenni är inte ensam om att tycka att film kan framstå som förvillande likt verkligheten.

Måhända är det en skröna, men det berättas att människor flydde ut ur lokalen när Louis Lumières film *Tåget anländer till stationen* visades i Paris 1895.²³ Idag flyr inte människor, men när en film som *Avatar* visas i 3D är det fler än jag som duckar när något tycks flyga rakt ut i biosalongen.

Filmen är inte den enda konstform som har förmåga att upphäva våra medvetna gränser mellan verkligheten och fiktionen, men det finns specifika kognitiva orsaker till varför just filmmediet upplevs som förvillande likt verkligheten. Till exempel menar Torben Kragh Grodal i *Filmoplevelse : en indføring i audiovisuel teori og analyse* (2003) att filmskapare använder sig av likheter mellan våra ögons sätt att fungera och kamerans. Ögonens och kamerans liknande rörelsemönster innebär att kameran kan göra panorering-

²³ På sfi.se http://www.sfi.se/PageFiles/12511/Filmens_forsta_ar_Pionjarerna.pdf menar man att myten om att åskådarna svimmade förmodligen inte är sann. Huruvida det är sant att de flydde kvarstår att forska vidare kring. I DN-artikeln "Tåget genom kulturhistorien" skrivs det dock att skrämde människor rusade ut ur lokalen vid visningen (060302, hämtad den 100917 från <http://www.dn.se/kultur-noje/taget-genom-kulturhistorien-1.532291>).

ar och tilta, utan att det upplevs som betydelsebärande, eftersom det påminner om ögats normala rörelser. Ett annat exempel är att närbilder upplevs som mer emotionellt aktiverande än andra bildutsnitt, eftersom närheten till en person gör det möjligt att läsa av känslouttrycket. På samma sätt kan det som visas i översiktsbild upplevas som mer objektivt skildrat, eftersom det inte är möjligt att läsa av människors kroppsspråk och känslomässiga uttryck från långt håll (Grodal, 2003:23f & 28f).

Dessa kognitiva faktorer kan filmskapare välja att spela med eller mot. Att spela mot dem ger direkta effekter. Ett exempel handlar om hur tiden skildras i en film: om filmskaparen väljer att skildra en scen i slow-motion görs det förmodligen för att betona något, för att ytterligare förstärka en känslomässigt stark scen (181). Dessutom är det så att eftersom filmen hela tiden parallellt använder sig av både det visuella och det auditiva, påverkar valet att ta bort det ena eller det andra upplevelsen av den filmiska verkligheten. Om det exempelvis plötsligt blir tyst i en scen kan avsaknaden av hörseltryck få effekten att någon av karaktärerna i filmen upplevs som icke-närvarande (34).

Det krävs emellertid mer än enbart kognitiva förklaringar för att förstå den komplexa interaktionen mellan film och läsare; med in i läsningen följer också kulturella, institutionella och historiska erfarenheter av världen samt specifika filmiska erfarenheter.²⁴

I kapitlet ”Teoretiska utgångspunkter” presenterar jag McCormicks repertoarbegrepp. Jag klargör också i det kapitlet hur jag använder hennes receptionsmodell och begreppen ’allmän repertoar’, ’filmisk repertoar’, ’matchning’, ’kollision’ och ’spänning’. Denna modell tar jag i bruk nu. Jag tydliggör också i det kapitlet att det är främst elevernas filmiska repertoarer som jag kommer att fokusera i min framställning. Emellertid går det inte att på ett enkelt sätt att separera våra erfarenheter av film från andra erfarenheter, eftersom våra medierade erfarenheter är tätt sammanflätade med våra erfarenheter i övrigt.

²⁴ Ett litet men talande exempel på detta är att om filmskaparen istället för närbild väljer att använda extrem närbild kan detta få oss att känna motvilja mot den som porträtteras, eftersom det i den västerländska kulturen existerar en oskriven regel kring att okända människor kommer för nära oss om de står närmare än sextio centimeter (Fiske, [1987] 1991:7).

I kapitlet ”Teoretiska utgångspunkter” tydliggör jag att läsaren och filmen har sina allmänna repertoarer som omfattar attityder till moraliska värderingar och vanor med sig till läsprocessen. Dessutom har de med sina filmiska repertoarer. Medan läsarens filmiska repertoar omfattar uppfattningar om olika slags filmer, tidigare erfarenheter av film, lässtrategier och antaganden om vad film bör vara, omfattar filmens aspekter som dess form, berättarperspektiv och intrig. I föregående kapitel kretsar framställningen kring de delar av elevernas filmiska repertoarer som omfattar elevernas tidigare erfarenheter av film samt delvis också deras uppfattningar om olika slags filmer och antaganden om vad film bör vara.

Jag fortsätter nu att söka kunskap om elevernas filmiska repertoarer genom att undersöka vad det är som gör att eleverna uppskattar en viss film. Detta gör jag genom att lyfta fram vilka kvalitetskriterier de använder för att beskriva en ”bra film”. Jag menar nämligen att elevernas kvalitetskriterier kan ge oss bilder av deras inställning till olika filmgenrer, berätta mer för oss om deras tidigare erfarenheter av film samt har potential att säga en del om deras antaganden om hur film bör vara. I undersökningsmaterialet återfinns utsagor kring elevernas kvalitetskriterier framför allt i de båda skriftliga förslag som eleverna ger på filmer klassen ska se gemensamt. Det första av dessa förslag (*Måndagsfilm 1*) skriver eleverna i skrivböcker direkt till läraren. Det andra förslaget (*Måndagsfilm 2*) är en skriftlig hemuppgift som eleverna skriver med kännedom om att deras förslag kommer att läsas högt i klassen och sedan bilda underlag för en omröstning om vilken film klassen ska se. Det tredje materialet som avsnittet utgår ifrån är intervjuerna.

Efter ”En bra film” följer ytterligare två avsnitt. I det första tydliggörs hur några elever har approprierat en särskild lässtrategi när de läser deckare samt hur elevernas filmiska repertoarer försvårar läsningen av filmen *Sjätte sinnet*. I det andra synliggörs elevernas erfarenheter av skräckgenren genom deras läsningar av *Sjätte sinnet*.

En bra film

Det är känslomässigt engagemang som står i förgrunden när eleverna berättar om positiva filmupplevelser. Elevernas utsagor om vad som gör en film bra domineras av motiveringarna: 'rolig', 'sorglig' eller 'spännande'. Dessutom är 'verklig' ett betydelsefullt kvalitetskriterium för eleverna. Jonas Danielsson (2006) kopplar filmläsarens känslomässiga upplevelser av film till själva mediet när han skriver: "Film är ett medium som använder sig av känslouttryck som medvetet vill få publiken att känna något inför den berättelse som utspelas. Filmindustrin exploaterar bokstavligen vårt känsloregister genom att spela på våra emotionella strängar. Med andra ord kan film betraktas som en legitim, avgränsad arena, där det är tillåtet att på ett kontrollerat sätt leva ut sina känslor." (33).

Är det så att filmen starkare än andra medie- och konstformer exploaterar våra känslor? Den diskussionen är alltför omfattande att föra inom ramen för min undersökning, men i mitt material är det tydligt att eleverna betonar känslomässiga upplevelser när de får i uppgift att motivera en positiv filmupplevelse.

Avsnittet inleds därför med att diskutera elevernas känslomässiga engagemang i filmerna. Efter det följer ett avsnitt med rubriken "Det verkliga". Även "Det verkliga" är ett kvalitetskriterium som är nära kopplat till den känslomässiga upplevelsen av filmen. Dessutom tar jag även upp tre andra kvalitetskriterier. Dessa är att få slappna av, filmer som leder vidare till något annat, exempelvis eget skapande samt bra skådespelare. Alla kvalitetskriterier återkommer inte med samma frekvens. Jag menar dock att det är viktigt att redovisa dem sida vid sida, inte minst eftersom undersökningen är begränsad i sitt omfång, och det som finns i liten omfattning i undersökningens klassrum kan mycket väl dominera i ett annat. Däremot innebär färre elevutsagor att möjligheterna att gå på djupet, fånga eventuella motsägelser och utforska betydelsen för eleverna blir mer begränsade när jag har ett mer begränsat underlag att utgå ifrån i mina analyser, beskrivningar och tolkningar av materialet.

För den fortsatta framställningen vill jag också tydliggöra att det inte är så att eleverna för fram ett enda kvalitetskriterium, utan olika kriterier kan rymmas sida vid sida.

Det roliga, det roliga och det roliga

De flesta eleverna i 7F för gärna fram 'rolig' eller 'roligt' som ett kriterium när de får i uppgift att berätta vad det är som gör att de vill se en viss film eller talar/skriver om en positiv filmläsning. Att eleverna också utgår från att det för många andra elever är positivt att en film är rolig, visar sig när de ska föreslå filmer som klassen ska se gemensamt. När eleverna väljer sina filmer och skriver sina motiveringar vet de att förslagen kommer att läsas högt och att de sedan ska rösta fram det bästa filmförslaget. Av de arton elever som lämnar in förslag använder elva av eleverna ordet 'rolig' för att motivera sitt förslag (*Måndagsfilm 2*). Att det är roligt används framför allt om filmer som får dem att skratta eller gör dem glada, vilket synliggörs i formuleringar som:

/.../ och om man vill se en rolig film är detta en riktigt bra film.

Man blir glad när man ser filmen.

(*Måndagsfilm 2*: Julia om *The Heartbreak Kid*)

Jag tycker vi ska se denna film för att alla skulle gilla den och få sig ett gott skratt.

(*Måndagsfilm 1*: Henrik om *The Inglourious Basterds*)

Att det inte enbart är filmer som gör läsarna glada eller får dem att skratta som får epitetet 'roliga', blir synligt när Erik i intervjun säger:

E: amen inte så roligt att man skrattar men

M: nä hur är det roligt vadå roligt

E: när man blir skrämmd och sånt

(*Intervju*: Erik)

Även skräckfilm kan således beskrivas som rolig. En förklaring är att eleverna använder 'roligt' ibland som ett allmänt uttryck för något de uppskattar. Om filmen *Sjätte sinnet* säger exempelvis Oliver så här:

O: *Sjätte sinnet* var ganska rolig

M: mm

O: asså bra

(*Intervju: Oliver*)

När det handlar om skräckfilm visar det sig emellertid att det roliga även har en annan betydelse för eleverna. Under rubriken ”En bra film” refererar jag till Danielsson som menar att film kan betraktas som en arena på vilken det är möjligt att leva ut sina känslor. Danielsson menar också att när det gäller skräckfilm så är det möjligt att man ”till och med kan skrika rakt ut i luften.” (2006:33f)

När det gäller skräckfilm och elever som ser mycket skräckfilm, är det tydligt att det uppstår en arena kring skräckfilmen på vilken starka känslor kan få rymmas. På denna arena handlar det inte enbart om starka känslor i det inre, utan känslorna får uttryck genom att eleverna skriker och blundar samt skrattar åt dem som skriker och blundar. Dessutom kopplas skräck samman med det roliga, eftersom eleverna kan skratta när de ser skräckfilm, skratta efter att de har varit rädda:

M: man gillar när man blir rädd

H: kanske får en adrenalinkick av det jag vet inte

M: mm (P) hur känns det då när man blir rädd av skräckfilm

H: hoppar till först x känsla i magen

M: e det skönt då att bli rädd

H: efter kanske då skrattar man lite grann åt det

M: mm

H: innan dess så e det inte så skönt

(*Intervju: Henrik*)

Även Lisa och Alexander talar om att skräckfilmen ger dem en kick. Att det är roligt att se skräckfilm kopplas till den kick som de säger att de får av filmen och förklaras tydligast av eleverna som menar att det är så skönt att skratta när man har varit rädd. Danielsson tar hjälp av biologin för att förklara denna reaktion, som också skulle kunna kopplas till katharsisbegreppet. Rent biologiskt

kan denna upplevelse förklaras med att kroppen utsöndrar morfinliknande endorfiner vid rädsla, vilket kan göra att en känsla av eufori infinner sig (2006:64).²⁵

Lisa menar att hon upplever det som mysigt att få skrika:

L: ja man vill ju inte sitta hemma själv i ett mörkt rum och kolla på en skräckfilm

M: blir det för obehagligt då

L: ja det kan bli väldigt obehagligt men jag gillar och sitta och mysa med kompisar och sitta och skrika till skräckfilmer

(*Intervju: Lisa*)

För Lisa framstår det inte som så laddat att skrika, utan tvärtom som att en viktig del av det mysiga är att få skrika tillsammans, att få vara så trygg med sina vänner att det är möjligt att tillsammans leva ut dessa känslor. Hennes framställning av skrikets betydelse rimmor väl med Danielssons. När jag frågar Erik i intervjun vad det är som gör att han ser skräckfilm svarar han:

E: ja det e roligt bara inte så roligt så men alla ser så ser jag också

(*Intervju: Erik*)

Erik berättar utförligt om hur det går till när han ser skräckfilm. Han och ett gäng kompisar brukar se *Saw* tillsammans hemma hos en kompis som har projektor. Inför dessa kvällar har någon laddat ner film, och efter att de har lanat så ser kompisarna film tillsammans:²⁶

E: /.../ när vi sover över ser vi ungefär tre stycken på en natt då

M: mm ser ni tre filmer

E: mm

M: på en natt

²⁵ Med referens till *Rädsla. Känslan som genomsyrar och präglar våra liv och vår värld* av Rush W. Jr Dozier ([1998] 2000:190).

²⁶ Att 'lana' innebär att man kopplar ihop sina datorer och sedan spelar tillsammans.

E: mm ja vi brukar först se skräck och sen ser vi komedi eller
Scary Movie ser vi ibland x x

M: men du då sover ni inte mycket helt enkelt

E: nä vi sover inte

(*Intervju: Erik*)

Här framstår det som att Erik och hans kompisar mycket medvetet använder filmer i olika genrer för att uppnå olika känslomässiga tillstånd och att de efter rädslan själva ser till att det verkligen blir roligt och att de får skratta genom att välja att se en komedi. De är således väl medvetna om att olika genrer spelar på olika slags känslor, något som jag återkommer till under rubriken "Är detta en skräckfilm?".

När jag ställer frågor kring vad som händer under tiden de ser film, berättar Erik att han brukar blunda och att de andra skrattar då. När jag frågar om han också skriker, så svarar han:

E: näh

M: nä utan möjligtvis blundar och skrattar då också eller

E: ja

M: vad skrattar man åt då

E: när dom andra blundar

M: när dom andra blundar

E: inte åt filmen alltså

(*Intervju: Erik*)

Erik skriker inte. Det gör inte Alexander heller när han är med andra, men gärna när han är ensam. En dag, en bit in på höstterminen, kommer han och Björn kom fram till mig i matkön. Alexander tar kontakt med mig genom att berätta att han ska se en ny Grudgefilm i helgen och säger sedan med eftertryck "och som jag ska skrika". I matkön upplever jag det som att det för Alexander är något positivt och härligt att han ska få se film och skrika. Jag reagerar därför när han längre fram under läsåret absolut inte vill skrika när han ska vara med och spela in en filmscen. Kanske är det så för Alexander att det som är tillåtet när han ser en film inte är lika tillåtet när något ska spelas in och visas för de andra i klas-

sen? Alexander bekräftar min tanke på sätt och vis genom att säga att när han ser skräckfilm så skriker han:

aldrig när jag är med kompisar

(Intervju: Alexander)

Erik är tydlig med att det är med andra han ser skräckfilm, inte själv. Både hans, Lisas och Alexanders beskrivning går väl i linje med Danielssons tanke att det kring filmläsandet skapas en arena på vilken känslor kan levas ut. För Lisa blir möjligheten att skrika en del av det mysiga med kompisarna, medan det för Erik och Alexander är omöjligt att tänka sig att de skulle skrika. Erik berättar att han blundar ibland, men han är väl medveten om att hans och de andras reaktioner är en del av spelet på arenan kring filmen. Alexander berättar:

M: ja vad är det som gör att det är bättre att se med kompis då

A: jag vet inte jag vet faktiskt inte det blir bara roligare

M: det blir roligare

A: ja

M: är det för att man kan prata om den under tiden eller

A: nä mer se kompisen bli rädd

M: det är det man är ute efter ja men då tittar du mer på kompis-
en än på filmen

A: ja man kollar så

(Intervju: Alexander)

Även Nathalie berättar att hon betraktar de andra under filmvisningen:

N: (SKRATT) det e så kul att se deras reaktioner

M: ja

N: så det

M: men hur vet du när det ska hända då

N: jag har sett dom innan (SKRATT)

M: okej så då sitter du och tittar på dom istället

N: ja nä jag kollar på dom andra kollar på dom andra andra gången
(*Intervju: Nathalie*)

I det här sammanhanget framstår det för såväl Eriks, som för Nathalies och Alexanders del som att se film är ett sätt att skapa sig en plats i gruppen och visa vad man klarar av att se utan att visa yttre tecken på rädsla. De visar att de vill delta i samspelet kring skräckfilmen med andra, men visar också vem de är genom sitt sätt att förhålla sig till andra. För Alexander och Nathalie framstår det dessutom som att de njuter när deras kompisar på olika sätt visar att de blir skrämda av filmen. De väljer att istället för att läsa filmen med inlevelse, så betraktar de filmen på ett mer distanserat sätt, så att de istället kan reagera på kompisarnas känslouttryck. Att det skulle kunna vara så är något Göran Bolin (1998:197) tar upp. Han menar att viljan att se våldsamma vålds- och actionfilmer är något som är åldersrelaterat och just används i syftet att inom ett kompisgäng testa gränserna för hur mycket man tål (se också Holmberg [1988]1990:102f).²⁷ Bolin menar också att för en del av hans informanter verkar det vara så att de använder filmer för att testa gränserna för vad de tål. I *Skräck som fiktion och underhållning* är Yvonne Leffler (2001:141f) inne på samma linje. Hon uttrycker det som att det blir ett sätt att visa att man är vuxen för sig själv och andra både genom att man klarar av att se skräckfilm och genom att trotsa vuxengenerationens negativa uppfattningar kring skräckfilm. Leffler refererar också till forskare som anser att unga människor också etablerar könsrollsmönster när killar och tjejer ser film tillsammans. Medan det för killarna blir tillfällen att lära sig att behärska sig, så får tjejerna möjligheter att ge utlopp för sina känslor.

Mitt material kan å ena sidan sägas bekräfta bilden av att det för pojkar är viktigt att kontrollera sina känslor: vid att blunda går gränsen för att visa att filmen skrämmer dem, medan Lisa istället lyfter fram det positiva i att få ge utlopp för sina känslor. Å andra sidan står Björn bredvid Alexander när Alexander berättar att han

²⁷ Bolin uppger här att det finns exempel på detta i ett par olika texter av Olle Sjögren, bland annat: *Inte riktigt lagom? Om 'extremvåld', filmcensur och subkultur* (1993).

ser fram emot att få skrika och Nathalie visar genom sitt sätt att berätta om hur hon ser på skräckfilm att hon kontrollerar sitt sätt att titta på filmen och väljer att koncentrera sig på de andras reaktioner istället för att läsa med inlevelse. Erik accepterar däremot att de andra skrattar när han blundar. Han ser aldrig skräckfilm ensam, men däremot med inlevelse när han är med sina kompisar. Jag tolkar det som att Erik väljer att se skräckfilmen primärt eftersom han vill vara en del av gruppen, och deltar därför i den ritual som omfattar att vara uppe hela natten och varva dataspel med film som väcker starka känslor. Mitt material visar således att det på arenan kring skräckfilm kan rymmas olika strategier och förhållningssätt.

Hur en grupp samspelar framför en film är huvudfokus i *Action-film & drengekultur* ([1990] 1995). Här undersöker Tove Arendt Rasmussen hur en grupp pojkar interagerar med varandra under tiden de ser en film. Rasmussen visar hur spelet i gruppen synliggörs i form av hur de olika pojkarna är placerade i förhållande till varandra och hur de interagerar verbalt och kroppsligt. Rasmussen visar också att intensiteten i spelet framför filmen följer filmens intensitet. Även Rasmussen belyser således att samspelet kring en film kan ha stor betydelse och att det ibland överordnas läsningen av filmen.

Det sorgliga

Andra elever, som Lisa, Molly och Julia, betonar det sorgliga när de ska berätta vad det är som gör en film bra. Molly föreslår *Marley & jag* som måndagsfilm med motiveringen: ”Tycker den är bra och lite sorglig” (*Måndagsfilm 1*). I intervjun berättar Molly mer:

Mo: den e jättebra

M: mm

Mo: man asså ofta när man ser såna filmer så det blir sorgsligt slut så blir man nästan själv åsså lite så

M: mm

Mo: tårögd

Julia föreslår också *Marley & jag* som måndagsfilm (*Måndagsfilm 1*) med motiveringen att ”den är bra och lite sorglig”. När vi återkommer till *Marley & jag* berättar Julia om hur hela hennes familj såg på filmen tillsammans och grät. Julia berättar också att de kunde leva sig in i filmen mycket tack vare att de har en hund: filmen fick dem att tänka på hur det skulle vara om deras hund, precis som hunden i filmen, dog (*Intervju: Julia*).

Även kring Julias läsning skymtar således bilden av en arena fram, ett rum i vilket hela familjen delar en sorglig upplevelse. Danielsson (2006:33f) ställer arenorna kring skräckfilmen respektive dramafilmen emot varandra och menar att det är mer tillåtet att skrika när man läser skräckfilm än gråta när man läser dramafilm, eftersom skräckfilmen spelar på känslor som uppfattas som mer negativa.

I mitt material ser jag inga tecken på att det skulle vara mer tillåtet att gråta än att skrika. Det är emellertid svårt att jämföra familjesammanhanget kring filmläsningen som Julia beskriver med de kompisgäng som är aktuella i skräckfilmsexemplen. Att positionera sig i en familj sker helt enkelt på andra premisser än bland kompisar. En annan del av förklaringen kan utgöras av att det framför allt är tjejer som inom ramen för undersökningen lyfter fram det sorgliga som något positivt. I linje med att tjejer ser skräckfilm för att få möjlighet att få utlopp för vissa känslor skulle sorgliga filmer ge dem möjlighet att få ge utlopp för andra känslor. Mitt material medger emellertid inte sådana fördjupade tolkningar av huruvida killarna skulle tillåta sig att gråta när de ser en film som *Marley & jag* och om det i så fall har betydelse om de ser filmen hemma med familjen eller med kompisar.

Det spännande

Att det också kan vara positivt att något är spännande lyfter Emma, Henrik, Robin, Christian och Linnea fram i formuleringar som:

”Filmen är riktigt bra för att den är spännande...”
(*Måndagsfilm 2: Robin om Änglar och demoner*)

”Jag tycker att vi ska se *Offside* för att den är rolig och spännande.”

(*Måndagsfilm 2: Christian*)

I samband med att eleverna lyfter fram det spännande som något positivt träder inte samma bilder fram av en arena kring filmen. Kan det bero på att spänningen inte ger upphov till lika starka yttre uttryck som skräckfilm respektive dramafilm?

Hur spelet framför filmerna såg ut i min undersökning har jag inte dokumenterat. Mitt övergripande intryck var att eleverna såg på filmerna koncentrerat och uppmärksam. Utifrån det jag känner till om klassrumsforskning förmodar jag emellertid att det även framför filmerna vi såg i 7F uppstod någon form av arena på vilken eleverna positionerade sig. Detta hade kunnat synliggöras i en annan typ av undersökning med en forskare i rollen som observatör.

Det verkliga

Något som återkommer i elevernas utsagor om filmer är ord som på något sätt syftar på samspelet mellan filmens medierade bild av verkligheten och elevernas uppfattning om verkligheten. Med ord som ’verklig’, ’verklighetstroende’, ’verklighetsbaserad’ och ’verkligheten’ närmar de sig samspelet mellan film och verklighet på olika sätt. Exempelen i avsnittet är hämtade från intervjuer, *Enkät C*, *Skruva den som...* och *Halvklassamtal efter Skruva den som...*

När det gäller frågan om det verkliga finns det en röst som avviker från de andras. Det är Idas. Medan de andra talar om det verkliga som något positivt menar Ida att det i och för sig är bra om man lyckas göra en film verklighetstrogen, men att det är tråkigt om det bara händer verkliga saker i filmer hon ser:

asså det e bra om dom lyckas göra en sån verklighetstrogen film men sen kanske det blir tråkigt om det e för verklighetstroget då bara händer en massa tråkiga saker

(*Intervju: Ida*)

Min tolkning är att Ida menar att hon söker något annat än det vanliga när hon ser film. Inte heller för Robin eller Hampus spelar frågan om det verkliga så stor roll (*Intervju: Robin & Hampus*), men för många är upplevelsen att filmen är verklig något som kan påverka deras upplevelse i positiv riktning och förstärka deras upplevelse av filmen.

Sanna menar att det inte är kul att se en film som inte skulle kunna hända på riktigt (*Intervju: Sanna*). Erik menar att när det gäller skräckfilm blir han bara rädd för filmer som kan hända i verkligheten. När jag ber honom ge exempel på en skräckfilm som skulle kunna hända i verkligheten kommer han emellertid inte på någon (*Intervju: Erik*). Nathalie menar att en anledning till att hon tycker att TV-serien *Andra avenyn* är bra är för att det som händer i TV-serien även kan hända i hennes liv:

M: vad e det med *Andra avenyn* tror du som gör att du tittar på det

N: ja jag vet inte det e typ avslutat så liksom spännande eller så avslutas det lyckligt så man måste liksom bara följa det

M: mm du menar att varje avsnitt att

N: ja

M: mm

N: å sen så å sen ja så sen så e det typ så asså det här kan ju hända liksom

M: mm

N: bli så här typ man typ som *Eragon* kanske det kanske inte händer så va

M: mm

N: eller som *Harry Potter*

M: mm

N: det e liksom som *Andra avenyn* e liksom så

M: mm

N: tonår å

M: mm

N: så

M: mm kan du berätta lite mer om det att det känns som det kan hända i verkliga livet

N: ja ehm nä men det e typ för att det utspelar sig i Göteborg ju

M: mm

N: å jag har varit där rätt mycket å sen så e det lite så dom e vad går dom i på högskola (P)

M: jag har bara sett nåt enstaka avsnitt

N: jag tror de går i högskolan ja

M: mm

N: så ja det känns liksom som att det här kan så e man typ lite mer så här beredd på vad vad som kan hända

(*Intervju: Nathalie*)

Nathalie menar att det som händer i *Andra avenyn* även kan hända i verkligheten. Denna uppfattning konkretiserar hon genom att hänvisa till att serien utspelar sig i Göteborg där hon har varit mycket och att det handlar om människor i hennes egen ålder (*Intervju: Nathalie*). Upplevelsen att händelserna i *Andra avenyn* skulle kunna hända i verkligheten delar hon med Linnea och Frida. Linnea väljer *Andra avenyn* när hon ska välja en bra/betydelsefull text och motiverar sitt val med ”Man kan känna igen sig i vissa scener och det är inte något som överdrivs eller som inte känns som om det skulle kunna vara verklighet” (*Enkät C: Linnea*). I *Television Culture* ([1987] 1991) menar John Fiske att det vi upplever realistiskt inte reproducerar verkligheten, men känslan av verklighet (21). Förutom att också Frida menar att hon upplever att det som händer i serien kan hända på riktigt, så lyfter hon också fram att *Andra avenyn* har påverkanspotential:

F: jag såg den *Andra avenyn* som går nu också den är jättebra så ska den sluta sista gången på onsdag jag kommer dö men den är också jättebra som går i skolan och så är det nån fest så blir den ena våldtagen så det blir mer verkligt sånt som kan hända så man tänker sig för

M: mm

F: vad som kan hända om man dricker och sånt

(*Intervju: Frida*)

Sanna, Erik, Nathalie, Linnea och Frida är överens om att det som upplevs som verkligt är en kvalitet som gör att de upplever en film eller TV-serie som ”bra”. Nathalie, Linnea och Frida lyfter dessutom fram tydliga igenkänningsfaktorer i *Andra avenyn* som att serien utspelar sig i en välkänd miljö, det går att känna igen sig i vissa scener och att det handlar om personer i deras ålder.

Att huvudpersoners ålder har stor betydelse för upplevelsen av en film är även någonting Molly visar på, även om hon inte gör det i termer av att det gör filmen verklig. I intervjun motiverar Molly sin önskan att se *Linas kvällsbok* med att den handlar om tonåringar och ”jag tycker såna filmer e rätt bra”. Eftersom Molly även i *Enkät A* svarar ”Tonårsfilmer, Marley och jag, Det finns många kommer inte på” när hennes favoritfilmer efterfrågas, tar jag tillfället i akt i intervjun och frågar henne vad hon menar med tonårsfilmer. Molly nämner då *Hip hip hora!* och *Fjorton suger*. Två gånger ber jag henne att berätta om det som är gemensamt för filmerna, vilka likheter de har. Andra gången jag frågar svarar Molly: ”vet faktiskt inte sen finns det typ såna roliga också som inte e tonårsfilmer typ *Dagispappor* har du sett den /.../.” Även om Molly inte förmår att urskilja likheterna mellan filmerna och beskriva dem med ord, så är det tydligt är att Molly menar att hon har lätt för att komma in i ”tonårsfilmerna”. Hon menar att det beror på att hon själv är tonåring och då har större förståelse för det som händer tonåringarna i filmen samt att hon förstår deras sätt att prata. När jag ber Molly att ge exempel på sådant hon kan känna igen sig i svarar hon:

Mo: asså om det e fester å sånt i den *Fjorton suger*

M: mm

Mo: så mycket bråk å asså

M: mm

Mo: gäng å sånt

M: mm e det så här i X också²⁸

Mo: lite kanske

/.../

²⁸ X står här för namnet på samhället Molly bor i.

M: mm hur e en ungdomsfest då

Mo: ja som man har sett på filmer e det så här mycket musik å många blir fulla å sånt

M: mm

Mo: eller så här så hög volym och alla rusar in å sånt

/.../

Mo: typ så

M: å dom här ungdomsfesterna e det som du känner igen e det så här i XX också

Mo: jag brukar inte gå på såna

M: nä

Mo: det man hör ju rykten alltid

(*Intervju: Molly*)

Molly menar att hon uppskattar 'tonårsfilmer', eftersom det är lätt att känna igen sig i dem. När hon ska konkretisera vad hon kan känna igen sig i väljer hon tonårsfester, som det visar sig att hon egentligen inte har egna personliga erfarenheter av. I det här fallet är det oklart var gränsen mellan de medierade och de egenupplevda erfarenheterna går. För Molly förefaller det som att bilderna hon har fått av såväl filmer som av rykten är så starka och övertygande att hon har gjort dem till en del av sin allmänna repertoar.

När Nathalie ska tydliggöra vad det är som gör att hon upplever att det som händer i *Andra avenyn* skulle kunna hända, så kontrasterar hon *Andra avenyn* mot de två fantasyfilmerna *Eragon* och *Harry Potter* och konstaterar att det som händer i dem "det kanske inte händer va" (*Intervju: Nathalie*). Det framstår som att för Nathalie är frågan om det verkliga kopplad till texter som gör anspråk på realistiska skildringar av verkligheten. Detta är en uppfattning som Frida och Emma inte delar, eller delar Emma den?

När jag ber Frida utveckla sina tankar kring varför hon menar att vampyrfilmen *Twilight* är 'verklig', så berättar hon med inlevelse:

F: asså att dom går i skolan till exempel han är ändå mänsklig på nåt sätt fast han är vampyr fast han inte sover och så och det berättar han för henne och sen att hon går in och kollar var han

är och så får man då se när att hon liksom tänker efter sånt att hon känner när hon tog på hans hand att han var iskall och att hans ögon bytte färg att han var snabb och stark som putta undan hennes bil och sånt så det är rätt så bra dom gör det

/.../

M: så det här med det verkliga finns det saker som är överkligt i *Twilight*

F: ehm (P) nej egentligen inte asså det det är mer när dom ska när dom jaga en person skulle käka han så bara skvätte det överallt och det kändes lite konstigt

M: mm

F: men annars är den jätteverklig och jättebra det alla gillar den typ filmen

(*Intervju: Frida*)

Även här pekar Frida på igenkänningsfaktorer som att vampyrerna i filmen går i skolan och liknar människor. Att han (Edward i filmen) inte sover, är iskall, att hans ögon kan byta färg och att han är så stark att han kan putta undan en bil är däremot inte faktorer som gör att känslan av det verkliga bryts. När jag explicit frågar Frida om det finns sådant som är överkligt i *Twilight*, så medger hon att det kändes lite konstigt när de jagar en person och sedan äter upp honom så att blodet skvätter, men försäkrar samtidigt: ”men annars är den jätteverklig och jättebra”. När Frida menar att filmen är verklig är det andra dimensioner än realistiska skildringar av verkligheten hon avser. Min tolkning är att hennes upplevelse av att *Twilight* är ”jätteverklig” snarare handlar om att hon upplever samspelet människorna emellan som trovärdigt eller kanske är det så att de känslor hon ser förmedlas i filmen är känslor hon själv drömmer om att få uppleva och att filmen därför upplevs som verklig av henne.

I *Enkät C* väljer Emma TV-serien *Ghost Whisperer*: ”Det är en serie som handlar om Melinda Gordon som är att ända sen hon var liten har hon kunnat se och tala med dom döda.”. Emma beskriver även serien som ”våldigt verklighetstroende”. Emma skapar således ett nytt ord när hon sträcker sig efter ord som kan beskriva hennes uppfattning. Nära till hands är att tro att Emma avser

'verklighetstrogen', men inte hittar det ordet. En annan möjlighet är att Emma söker något annat än innebörden av 'verklighetstrogen' och därför väljer ett eget ord. För att komma närmare vad Emma avser med 'verklighetstroende' frågar jag henne i intervjun vad det är som gör TV-serien verklighetstroende. Emma svarar:

E: asså det finns ju såna asså som säger att dom kan se såna men folk inte tror dom och så och så och man tror så att det verkligen finns såna som tror att dom kan se dom (SKRATT) så det är så på så sätt är den verklig

M: och hur tänker du själv tänker du att det är så

E: jag vet inte egentligen jag tror inte att folk kan se dom så men kanske känna deras närvaro eller nåt sånt

M: mm

E: men inte direkt se dom det tror jag inte

M: men det är det som är verklighetstroende menar du

E: ja asså det finns ju folk som tro på det ju och så så om dom ser på det så är det ändå verklighetstroende för dom för ju asså det finns ju i verkligheten då tror dom

(*Intervju. Emma*)

I intervjun lyfter Emma fram ett viktigt samspel mellan hennes bild av verkligheten och TV-seriens medierade bild. Det framkommer emellertid inte riktigt om Emma menar att man verkligen kan tala med döda människor. Hennes skratt kan ses som ett tecken på att hon är osäker på vad jag tycker, eftersom hennes allmänna reper-toar skiljer sig från min i detta avseende. Även om jag inte säger något är det fullt möjligt att jag genom röstläge eller kroppsspråk förmedlar att jag är skeptisk till det hon säger. Av denna anledning känner sig Emma kanske inte bekväm med att svara precis som hon tycker och tänker. Kanske, säger hon att man kan känna dödas närvaro, men hon tror inte att det är möjligt att se döda. Här förmedlar Emma en öppenhet inför att det kan vara så att levande kan förnimma döda människor. I Emmas fall blir därför det som för någon annan skulle framstå som överkligt en igenkänningspunkt, något som gör att Emma upplever *Ghost Whisperer* som 'verklighetstroende'.

När jag i intervjun med Fredrik tar upp frågan om det verkliga har någon betydelse när han ser film blir han först tyst och säger sedan att det beror på. Han berättar sedan om hur en tröja i en film haft en viss färg när den var filmad bakifrån och en annan när man filmade den framifrån. Det tyckte han inte var bra (*Intervju: Fredrik*).

I intervjun säger Henrik att en bra film är en film med en ”bra story” och bra kvalitet. Jag frågar honom då vad kvalitet är. Henrik svarar:

H: att det ska vara bra gjort så att till exempel en i en annan film jag tar lite exempel nu

M: ja det e bra vad sa du en annan

H: en annan film

M: ja

H: så blev en kille skjuten

M: mm

H: men så fortsatte han att andas när han ligger på marken

M: mm

H: fast han blundar

M: mm

H: sen när asså den ska vara verklighet

M: mm

H: mer verkligt i dom

M: mer verkligt mm hur e det när det e verkligt då

H: mer spännande

(*Intervju: Henrik*)

Både Henrik och Fredrik ger således mycket konkreta exempel på att filmen inte bör bryta illusionen av att den som dör i filmen verkligen dör, vilket filmen gör om Henrik ser att den döde fortfarande andas. När Sofia berättar om sin syn på det verkliga menar hon att hon med verkligt tänker på animeringar och att det är viktigt att man försöker få dem så realistiska som möjligt. Hon säger att hon blir irriterad om det är dåligt animerat och nämner animationen av lejonet i en äldre Narniafilm som ett exempel på när det

inte är verkligt. Lejonet ska helt enkelt se ut som på riktigt (*Inter-
vju: Sofia*).

Min tolkning av det som Henrik, Fredrik och Sofia uttalar sig om i termer av verkligt är något som skulle kunna beskrivas som att de vill att det ska vara realistiskt skildrat. Med McCormicks termer sker en kollision mellan deras allmänna repertoar och filmens förmedling av sin allmänna repertoar. Jag väljer att skriva filmens förmedling av den allmänna repertoaren, eftersom det som förmedlas inte är medvetet av filmskaparna, utan istället är produktionsmissar, något som eleverna förmodligen är väl medvetna om. Bristerna i produktionen färgar emellertid av sig på läsningen och det uppstår en spänning mellan repertoarerna. Eleverna har helt enkelt förväntningar på filmernas kvalitet, förväntningar som grusas av produktionsmissarna. Dessa förväntningar är en del av deras filmiska repertoarer.

I nästa exempel formulerar sig eleverna inte i termer av verkligt/overkligt, men i deras sätt att reagera är det ändå tydligt att det uppstår en spänning mellan deras repertoarer och filmen *Skruva den som Beckhams* repertoarer. Efter filmvisningen skriver fyra elever att de reagerade på filmens presentation av karaktären Tony, som är huvudpersonen Jess närmaste vän. Erik skriver till exempel att han blev förvånad när han fick veta att Tony var homosexuell ”för han betar sig inte som en böge och Jag trodde han gillade hon Jess” (*Skruva den som: Erik*). Även Sanna, Henrik och Robin uttrycker att de har reagerat på ett likartat sätt. Deras sätt att reagera visar att de under läsningen av filmen bygger upp en bild av karaktären Tony, som även omfattar bilder av hans sexuella läggning. Det sker utan att det någonstans i filmen explicit handlar om huruvida han är homosexuell eller inte före det att Tony berättar för Jess att han är homosexuell (*Skruva den som: Sanna, Henrik & Robin*).

När det gäller filmen *Skruva den som Beckham* finns det också ett exempel på en kollision mellan repertoarer. Denna kollision är så kraftig att två elever inte alls kan uppskatta filmen. I uppgiften eleverna får efter att ha sett *Skruva den som Beckham* skriver Niklas: ”Jag gillar inte såna här filmer så jag tyckte det var tråkigt. För fotbollsfilmerna är så overkliga” (*Skruva den som: Niklas*). När vi

pratar om filmen i halvklass, så ställer jag bland annat frågor kring det Niklas har skrivit. Först tar Björn ordet:

B: dom e bara overkliga

M: ja men kan du nämna något speciellt här då Björn

(P)

B: dom gör en massa omöjliga saker

M: ja som inte

B: allting blir så perfekt

M: ja okej att de e det som gör att det blir overkligt du känner inte att det skulle kunna hända så på riktigt

B: nä

M: nä det blir inte realistiskt skulle man också kunna använda det skulle inte kunna hända i verkligheten Niklas du räckte upp

N: nä samma sak som Björn ja såna saker som inte går

M: jag är ju inte alls duktig på fotboll kan du inte berätta för mig vad det är i denna här filmen som är alldeles overkligt

N: att hon e så bra

M: att hon e så bra som hon e

N: ja

M: det känns inte som man tror

B: utan att ha tränat

N: mm

M: nä vad är det för saker då till exempel som

N: fintar å sånt

(*Skruva den som...*: halvklassamtal 2)

Efter filmvisningen skriver Björn: ”Jag var trött och filmen var dålig så jag blev bara tröttare” (*Skruva den som*: Björn). Utifrån det han har skrivit så är det svårt att veta vad det är som gör att han upplever filmen som dålig. I samtalet efter filmvisningen förstår han dock precis vad det är Niklas avser när han menar att filmen är overklig. Det framkommer således att både Björn och Niklas menar att det Jess gör i filmen inte skulle kunna hända på riktigt. Björn och Niklas avvisar hela filmen som overklig, eftersom Jess enbart har spelat fotboll i en park och inte tränat med ett lag och tränare. Deras erfarenheter av världen överensstämmer inte med

det de läser in i filmen. När jag återkommer till *Skruva den som Beckham* ett halvår senare i intervjusituationen ger Niklas *Offside* som ett exempel på en film som är trovärdigare, eftersom fotbollsspelarna i den filmen inte gör så snygga mål (*Intervju: Niklas*).

Om det är många som upplever det som positivt om de läser filmen som verklig är det ännu fler, som menar att deras läsning påverkas om de vet att filmen de ser är verklighetsbaserad. I intervjuerna framkommer också att gränsen mellan verklighetsbaserade filmer (som *A Beautiful Mind*, *En geishas memoarer*, *Die Welle* och *Marley & jag*) och de som endast har verklighetsbakgrund (som *Titanic* och *Pearl Harbor*) är flytande för många elever. Erik menar exempelvis att det räcker att veta att lite stämmer (*Intervju: Erik*) och Oliver tror att filmen *Inglourious Basterds* är verklighetsbaserad. Detta trots att han är medveten om att mordet på Hitler i filmen inte överensstämmer med vad som faktiskt hände under andra världskriget (*Intervju: Oliver*).

Olika elever lyfter olika saker som påverkas av filmens koppling till verkligheten. När jag tar upp frågan under intervjuerna berättar eleverna att de tycker att verklighetsbaserade filmer är bättre. När jag frågar Henrik om det har någon betydelse om skådespelarna i filmen spelar personer som har levt på riktigt när man ser film svarar Henrik:

H: ja jag historier som baserade på riktiga

M: mm

H: såna brukar jag gilla lite mer

M: ja berätta mer Henrik

H: dom e oftast bättre

M: vad e det dom gör dom bättre då

H: eh ehm (P) ingen hittepåhistoria

M: mm

H: som kanske har fel i sig

M: mm

H: den här e ju helt rätt om man följer den helt rakt av efter

M: mm

H: ja

M: kan vi vara säkra på det då

H: nä

M: nä

H: man får nog lita på vad som säger

(*Intervju: Henrik*)

Henrik formulerar det som att det i verklighetsbaserade filmer finns en slags garanti för att skildringen är rätt och saknar fel. När jag ledande frågar honom om vi kan vara säkra på det svarar han ”nä” och menar sedan att han har förtroende för att det som filmen förmedlar är sant. Henriks uppfattning kan jämföras med det Erik och Oliver säger ovan.

Att verklighetsbaserade filmer leder till att man tänker efter mer är något som såväl Lisa, Nathalie, Oliver och Alexander menar. Oliver uttrycker det på följande sätt i intervjun:

O: det påverkar mer om det har hänt på riktigt

M: ja

O: om det bara e film

M: ja berätta mer om hur det påverkar en om man får veta att det har hänt på riktigt

O: att han kanske precis hade gått ut nian nåt sånt

M: mm

O: så har det hänt på riktigt att han har skjutit att han har gått in där och skjutit

M: mm

O: om det e film så kan vi bara lägga till det då dör ingen på riktigt

M: nä

O: i verklighet så dör dom

M: å när vi ser filmen då tror du det påverkar oss

O: att man kanske tänker på att gjorde han verkligen så

(*Intervju: Oliver*)

Oliver utgår här från sin läsning av *Die Welle*. Att Oliver även nämner att ”han kanske precis hade gått ut nian” kan kopplas samman med det som andra elever, som Frida och Nathalie, har fört fram som en viktig igenkänningsfaktor: åldern.

Andra elever i klassen som håller med om det verklighetsbaserades betydelse för filmupplevelsen är Ida som menar att omständigheten att filmen är verklighetsbaserad gör filmen mer spännande, Sofia som menar att sympatin ökar för personerna i filmen och Erik som menar att det gör filmen sorgligare. Även om Ida menar att det kan bli för tråkigt med filmer som är för verklighetstrogn, så menar hon ändå att det finns kvaliteter i filmer som bygger på verkligheten:

I: mm det e lite kul ibland som den där *A Beautiful Mind* den var ganska bra ändå även om man inte fatta så mycket i början så var den ändå bra när man

M: mm

I: fatta så i slutet vad som hände tyckte den var bra

M: mm på vilket vis spela det roll tror du för filmen att vi visste att den byggde på en människa som har levt innan

I: nämen det blir ju spännande att veta att det är verkligen så har hänt och att det inte bara e hittat på liksom att nån människa har känt så och haft heter det schizofren asså det där det e inte kul men spännande liksom å det

M: mm

I: å vad ska man säga det e bra

M: det e bra

I: *ja*

(Intervju: Ida)

När det gäller de verklighetsbaserade filmerna framkommer det också att samtidigt som att upplevelsen på olika vis stärks av att de är verklighetsbaserade, upplever vissa elever att deras läsning blir mer reflekterande.

Alexander menar exempelvis att om han vet att en film är verklighetsbaserad innebär det att han frågar sig vad som kan vara sant och vad är inte sant. Han menar vidare att det alltid är något som är påhittat och att han därför funderar på vad det kan vara. När han såg *A Beautiful Mind* i skolan tänkte han att allt kan vi inte veta om det som har hänt, och han menade att han tänkt just så om en scen i vilken huvudpersonen John Nash sitter och skriker på

ett tak och andra människor tittar upp på honom (*Intervju: Alexander*).

För Lisa framstår det också som att det har uppstått spänningar mellan det som förmedlas av en verklighetsbaserad film och erfarenheter hon bär med sig in i läsningen. Hon säger att sådant som hon annars skulle kunna tycka vara onaturligt tänker hon kan hända om det skildras i en film som är verklighetsbaserad. Denna spänning har lett till att hon velat veta mer om en viss person, som när hon hade sett *En geishas memoarer*. Efter det att hon sett filmen valde hon att läsa boken som filmen bygger på och även att söka mer fakta. Ibland passerar emellertid det som händer en gräns för vad Lisa accepterar som verkligt, och då kan hon tänka att det som händer är tillagt för spänningens skull (*Intervju: Lisa*).

Samma slags spänning som den Lisa erfar verkar ha uppstått för Frida när hon såg *Titanic*. Hon berättar att hon inte riktigt kunde tro att det verkligen hade hänt, så hon bad sin mamma att berätta om till exempel hur stort isberget hade varit (*Intervju: Frida*).

Ett annat exempel på en film med verklighetsbakgrund som väckte intresse kring att få veta mer berättar Niklas om: när han hade sett *Saving Private Ryan* i sexan valde han att göra ett skolarbete om landstigningen i Normandie (*Intervju: Niklas*).

Upplevelsen av det verkligas betydelse är inte något som är unikt för eleverna i min undersökning. I "Hur tänker flickor om film" presenterar Karin Stigbrand (2000:12f) en undersökning om hur unga kvinnor ser film och tänker om film. Undersökningen bygger på svar från ett frågeformulär som besvarades av flickor på fyra olika gymnasieskolor. Stigbrand betonar att flickornas svar inte är enhetliga. Intressant för min undersökning är dock de flickor som i förhållande till filmen *Titanic* betonar betydelsen av kopplingen mellan film och verklighet för deras filmupplevelse. *Titanic* är också den film som flest flickor väljer som bästa film.²⁹

Annan litteratur visar också att det verkligas betydelse inte är specifikt för läsning av film. I exempelvis *Åtta läsare på mellansta-diet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv* (1997:114f) be-

²⁹ Frågeformuleringen löd: "Vilka är de två bästa filmerna Du har sett under senare år? Vad handlade de om? Skriv - om Du minns - när Du såg dem och varför de gjorde ett så stort intryck." (2000:12)

rättar Malmgren att han märker att för några av eleverna i klassen han följer framträder det realistiska tänkandet i slutet av skolår sex. Malmgren förklarar detta genom att lyfta fram att tonårstiden är en tid då man tvingas konfronteras med livets erfarenheter på ett annat sätt än tidigare. Detta kan leda till att tonårsläsaren provar text mot verklighet och att texter som bearbetar elände och katastrofer kan få plats i den litterära repertoaren.³⁰

Även Årheim (2007:20) ser i sin avhandling *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna" historier och unga läsares tolkningsstrategier* att det finns ett stort intresse bland hennes informanter på gymnasiet för det hon väljer att kalla 'litteratur med sanningsanspråk'. Hon menar också att de som söker sig till denna litteratur drivs av en vilja att få veta sanningen.

I *Episkt dubbelspel. Om faktionsberättelser i film, litteratur och tv* vill Bo G. Jansson (2006:9f) beskriva och definiera den utbredda faktionsepiken så tydligt som möjligt. Med 'faktion' menar Jansson texter som rör sig mellan fiktionen och icke-fiktionen. Jansson menar att skillnaden mellan fiktion och icke-fiktion är att medan icke-fiktionen gör anspråk på att påstå något "om verklighetens faktiska beskaffenhet", så uppmanar fiktionen till "vissa handlingar och/eller föreställningssätt". Om vi föreställer oss att texter kan finna sig på en skala mellan fiktion och ickefiktion, så menar Jansson att det som framför allt avgör om en text är fiktiv eller ickefiktiv är skaparens intention med verket. Skaparens intention med verket kommuniceras till läsaren i form av så kallade paratexter. Paratexter är texter som titel, omslagstext och förord.

Även om Jansson menar att den förmedlade intentionen har störst betydelse för hur fiktiv respektive icke-fiktiv en läsare uppfattar en text, så medger han att även textinterna egenskaper kan ha betydelse för läsarens bedömning. För prosa kan de textinterna egenskaperna vara fokalisering, förekomsten av utförlig dialog och

³⁰ Här vill jag lyfta fram att Malmgren (1997:108 & 113) förklarar denna tendens i sitt material med hjälp av Appleyards stadieteori som mejslar fram fem olika faser i den litterära socialisationens utvecklingsförlopp. Utifrån denna tankegång är eleverna som upplever att en berättelse är bra för att den är verklig exempel på läsare som befinner sig i den tredje fasen i vilken de intar läsarrollen "Läsare som tänkare". För min undersökning är Malmgrens resultat intressanta för att han ser saker hos några av sina informanter som liknar det jag ser, men däremot passar inte Appleyards kvalitativa bedömning av olika läsarroller in i min undersöknings utgångspunkter och syfte.

inre monolog. En likhet mellan skönlitteratur och fiktionsfilm är att det är möjligt att växla fokalisator (Ohlsson, [1970] 1983:34).³¹ Även utförlig dialog förekommer i film. Något som däremot inte är lika vanligt som i litteraturen är förekomsten av inre monolog. I film är det vanligare att tankar och känslor gestaltas på något sätt än att vi får lyssna till vad någon tänker.³²

När det handlar om filmerna som eleverna beskriver som verklighetsbaserade är det framför allt det eleverna vet sedan tidigare som påverkar deras läsning. Det framstår i materialet som att det faktum att de vet att det som händer i filmen har en koppling till något som har hänt gör att de läser filmen med större inlevelse. Jansson menar att det är filmskaparen som via paratexter kommunicerar graden av fiktion eller icke-fiktion till läsaren. När det gäller filmerna som eleverna pratar om är min uppfattning att det inte är de textinterna egenskaperna som gör att de upplever film som kopplad till verkligheten, utan att det är sådant de har förkunskaper om. I något fall berättar eleverna att de vet att John Nash har levt för att någon kompis har berättat det och att de på så sätt läser filmen *A Beautiful Mind* med den vetskapen. Generellt berättar emellertid inte materialet varifrån eleverna har fått sina förkunskaper. Utifrån det de berättar om hur de brukar göra när de väljer film: titta på omslaget, läsa på sfi.se, recensioner eller få tips från kompisar eller syskon så är det troligt att något av detta utgör källorna för deras inställning till filmen (*Enkät A & Intervjuer*). Om de har fått denna förhandskunskap om filmen utifrån dess paratexter eller utifrån tidningsartiklar, kompisar eller blogginlägg framkommer inte av mitt material och eleverna är kanske inte själva medvetna om det.

Det som inte framkommer är vad exempelvis Henrik menar när han säger att filmer som bygger på verkliga händelser inte har några fel i sig. På vilket plan i filmen menar han då att det är rätt? I

³¹ Ohlsson använder 'synvinkel' istället för fokalisator.

³² Detta är en omständighet som innebär en utmaning för dem som filmatiserar böcker. I samband med att filmatiseringen av *I taket lyser stjärnorna* av Johanna Thydell intervjuades hon, filmens regissör Lisa Siwe och manusförfattaren Linn Gottfridsson. De menade då att en av utmaningarna hade varit att i boken kontrasteras oftast Jennas tankar mot vad hon säger rakt ut. Något som är svårt att använda sig av i film, eftersom den på ett annat sätt än litteraturen baseras på att människor agerar (Emilson, 2009).

det här fallet menar jag att Henriks uppfattning liknar den som Jenni formulerar i inledningen av föreliggande kapitel:

för allt såg så verkligt ut, såg inte ut som om nån filmat det och gjort film av det (*Intervju: Jenni*)

Både Jenni och Henrik visar här en omedvetenhet om att film är en medierad bild av verkligheten. Utifrån det Henrik säger framstår det som att han läser filmen som att den är icke-fiktion och då påstår ”något om verklighetens faktiska beskaffenhet”.

Även när Oliver pratar om *Die Welle* framkommer det att hans vetskap om att filmen bygger på verkliga händelser gör att han också ser den som icke-fiktion. Att han vet att filmen har en verklighetsbakgrund leder till att han utgår ifrån att allt som händer i filmen har haft sin motsvarighet i verkligheten. Som exempel på hur hans läsning av filmen påverkades av dess koppling till verkliga händelser berättar Oliver om sin läsning av filmens avslutande scen. Han berättar att det faktum att en av filmens personer väljer att ta sitt liv fick honom att reflektera mer eftersom han ”visste” att det också har hänt på riktigt. Att händelseförloppet som *Die Welle* bygger på inte slutar på samma sätt som upplösningen i filmen är inte något som Oliver känner till. I hans sätt att läsa filmen finns inte någon beredskap för att ifrågasätta framställningen.

Alexander, Frida, Niklas och Lisa visar på andra sätt att förhålla sig till faktionsberättelserna. Alexander menar exempelvis att om han vet att en film är verklighetsbaserad leder det till att han frågar sig vad som kan vara sant respektive inte sant. Han menar vidare att det alltid är något som är påhittat och att han därför funderar på vad det kan vara. Alexander utgår således från att filmen då påstår något om verkligheten som kan vara sant eller falskt och provar händelserna i filmen gentemot det han upplever som trovärdigt. Även Frida, Niklas och Lisa ger prov på att när de i faktionsberättelser möter något som de upplever som svårt att tro på eller alldeles nytt, så försöker de att via andra medier få veta mer. Även de läser således faktionsfilmerna utifrån att det filmen påstår kan vara sant eller falskt och önskar få veta vad andra källor säger om samma sak. Min tolkning av elevernas sätt att läsa filmen är att de

alla läser den som om den vore en icke-fiktiv text och att filmen kan lära dem något nytt om världen. I sitt sätt att läsa visar några en beredskap för att det som påstås i filmen inte behöver stämma med verkligheten; andra utgår från att man kan lita på filmskaparna.

Det är emellertid inte så enkelt som att säga att filmläsning behöver vara förknippat med starka känslomässiga upplevelser för att den ska upplevas som positiv. För några elever är det tvärtom känslan av att få slappna av, kanske till och med att få somna som de upplever som positivt med att se film i allmänhet.

Att få slappna av

Jenni berättar att hon tycker att det kan vara väldigt avslappnande att få se film. Hon berättar vidare att hon inte tänker på någonting alls när hon ser film och att hon brukar gå och lägga sig efteråt (*Intervju: Jenni*). När jag ber Oliver berätta hur det är att se film berättar han att han brukar göra det på rummet själv och att han tycker att det är skönt att ta det lugnt. Han äter godis berättar han, och så säger han att det är skönt att somna till filmen (*Intervju: Oliver*). Även Ida berättar om att det är avslappnande att se film från soffan. Hon tycker att det är svårt att förklara hur det känns i kroppen när hon ser film och menar att det är bara en sådan härlig känsla man får (*Intervju: Ida*). Och i intervjun med Björn utspelar sig följande samtal:

M: händer det nån gång när du har sett en film att du tänker på den efteråt

B: nä

M: nä tror du att

B: bara om man ser om den

M: bara om man ser om den tror du att om man ser film att det kan liksom påverka en hur man tänker å tycker om saker

B: nä det tror jag inte

M: nä varför ser man film då

B: det e roligt

M: det e roligt å det här det roliga det e det många som säger vad vad e det egentligen att nånting e roligt

B: vet inte lite roligt att kolla på film och så

M: ja

B: det e väl därför man gör det

M: ja hur e det vad e det som gör det roligt vad e det som gör att så många tycker om film tror du

B: vet ja inte det e bara roligt tycker jag asså ingen förklaring

M. nä hur känns det känns det på något speciellt sätt i kroppen när man tittar på film

B: nä

M nä

B: man bara kollar och konstaterar väl

(*Intervju: Björn*)

Björn och de andra ger således ett intryck av att de tycker om att läsa film, eftersom läsningen får dem att slappna av och att de varken tänker eller blir påverkade av filmen, utan tvärtom kan Oliver uppskatta att få somna till en film.

När filmen leder vidare till något annat

Att det är positivt om film läsningen leder till något efteråt, något som det är möjligt att medvetet föra vidare från själva läsningen framhåller Hampus, Lisa och Robin.

Hampus, som valde sandlådespelet *Gary's mod* i *Enkät C*, menar att filmer kan inspirera honom till eget skapande. Hemma animerar han film och berättar att han kan bli inspirerad till att försöka härma en animation från en film som han har sett:³³

H: så kanske man ser nånting i en film så kanske man vill härma det så bäst man kan å se om man klarar det

M: mm

H: sätta upp det som mål

M: mm

H: kanske ser en bil flygandes

M: mm

H: kraschar

³³ I intervjun hämtar han ett konkret exempel på hur detta kan gå till från en TV-serie.

M: mm

H: kanske man försöker härma det å göra det så snyggt man kan

(*Intervju: Hampus*)

Hampus hämtar således förebilder från film/TV-program och utvecklar sina färdigheter i animation med drivkraften att efterlikna originalet. I filmen/TV-programmet upptäcker han vad som är möjligt att göra och är sedan beredd att lägga ner många timmars arbete i sin strävan att nå dit (*Intervju: Hampus*).

Lisa och Robin för fram som positivt att film kan vara en källa för lärande. Under läsåret framkommer olika exempel på att en av Lisas drivkrafter när hon ser film är att få nya erfarenheter, att få lära sig något om andra världar. Ett exempel är hennes förslag på måndagsfilm, vilket hon motiverar på följande sätt:

Jag tycker vi ska se den för att den visar hur man kan hantera sjukdomen schizofreni

Och för att det är en tid som vi inte vet mycket om.

(*Måndagsfilm 2: Lisa om A Beautiful Mind*)

Lisa menar att något som är positivt med *A Beautiful Mind* är att filmen kan ge henne nya kunskaper och erfarenheter. Öppenheten att genom filmen få nya erfarenheter framkommer även när hon berättar om sina läsningar av filmerna *Freedom Writers* och *En geishas memoarer* (*Reflektioner kring lektionerna & Intervju: Lisa*). I intervjun frågar jag Lisa hur man skulle kunna beskriva hur det är att se film för någon som aldrig har gjort det.

L: det är som att se nån annans liv från asså vad säger vad heter det från deras ögon på nåt sätt

M: ja

L: man kommer in i lite i dom

M: mm

L: liksom i den världen

(*Intervju: Lisa*)

Lisa pekar dels på möjligheten till identifikation med en av filmens karaktärer, dels på att det är möjligt att genom identifikation med någon annan få komma in i en annan värld.

Att det är positivt om det finns en lärandepotential i filmerna är även något som Robin explicitgör i förhållande till filmen *Änglar och demoner*, som han tycker att klassen ska se gemensamt. Han motiverar sitt förslag med:

/.../ och man kan lära sig något om historia för att alla tecken och byggnader finns verkligen!!! Så inget dem säger elr besöker är fejk. En riktig film om religion vs vetenskap.
(*Måndagsfilm 2*: Robin)

Samtidigt som Robin lyfter fram att det är möjligt att lära sig något av *Änglar och demoner*, så kopplar han filmen till verkligheten när han betonar att ingenting i filmen är ”fejk”. Återigen ett exempel på uppfattningen att samspelet mellan den egna bilden och filmens bild av verkligheten är viktig.

I nästa avsnitt tar jag upp det sista av elevernas kvalitetskriterier: bra skådespelare.

Bra skådespelare

Såväl i förslagen på måndagsfilm som i intervjuer finns exempel på elever, alla flickor, som motiverar sin uppfattning om en film som bra med att den har bra skådespelare:

Det är även väldigt bra skådespelare. (Ur Lisas motivering till varför klassen skulle välja *A Beautiful Mind*, *Måndagsfilm 2*)

Jag tycker vi ska se denna filmen för det är bra skådespelare och om man vill se en rolig film är detta en riktigt bra film. (Ur Julias motivering till varför klassen ska välja att se *The Heartbreak Kid*, *Måndagsfilm 2*)

Filmerna är extremt roliga och mycket bra skådespelare i (Ur Linneas motivering till varför klassen ska se *Notting Hill*, *Måndagsfilm 1*)

Linnea menar också att anledningen till att hon i intervjun väljer ut *Inglourious Basterds* som en film hon blir intresserad av att se är att den ser spännande ut. Dessutom vill hon se den, eftersom den har bra skådespelare, som Brad Pitt. I intervjun för även Lisa fram bra skådespelare som något som har betydelse för filmen:

M: ja är det nånting annat i filmen som gör den bra då än den här spänningen som du prata om innan när man inte vet vad som ska hända

L: det är bara och så är det bra skådespelare (SKRATT)
(*Intervju: Lisa*)

Dessutom framkommer det att något Lisa och hennes pappa brukar prata om när de pratar film är just vilka skådespelare som är med. När det gäller djupare förklaringar till vad skådespelarna kan betyda för elevernas läsningar av filmer har materialet inte något att säga. Att skådespelare i sig har betydelse för läsning av film finns det dock fler exempel på utanför mitt material och fascinationen för skådespelare är något som har följt filmen genom hela dess historia. Ett exempel är stjärnkulten kring Asta Nielsen som var verksam 1910-1932 (Drotner m fl, 1996:54). När det gäller skådespelarnas betydelse för upplevelsen av en viss film menar Grodal att det är möjligt att överföra positiva känslor från en film till en annan om vi känner igen någon skådespelare från en film vi har uppskattat (2003:141).

En viss skådespelares betydelse för läsningen av en särskild film kan förklaras på olika sätt skriver Janet Staiger i *Media Reception Studies* (2005). Hon menar att uppskattningen av en skådespelare kan grunda sig på skådespelarens persona (bilden man har av en skådespelare som grundar sig på TV-serier och filmer han/hon deltagit i), skådespelarens yrkesskicklighet, hur skådespelaren uppträder i sin yrkesroll i en arbetssituation samt skådespelaren som privatperson (116).

Idag när många skådespelare så flitigt figurerar i medier och många av dem aktivt deltar i lanseringsarbetet av filmer går dessa olika aspekter av synen på skådespelare in i varandra och blir därigenom svåra att separera. Att några elever tycker att skådespelar-

nas betydelse är viktig framkommer dock av materialet, och eftersom de bara nämner det som en motivering bland andra tolkar jag det som att de tror att deras klasskompisar håller med dem om att det är en kvalitetsaspekt på samma vis som att eleverna använder 'rolig' eller 'spännande' för att motivera vad som gör en bra film bra. I linje med Grodals uppfattning, att vi kan överföra positiva känslor från en film till en annan tack vare att samma skådespelare medverkar i båda filmerna, så skulle blotta förekomsten av en viss skådespelare vara en god anledning att vilja se en viss film. Om vi ser elevernas val att använda bra skådespelare som en del av strategin för att få klasskompisarna att rösta på deras förslag framstår det i ljuset av Grodals resonemang som väl valt.

Synliggjorda lässtrategier

Utifrån elevernas tidigare erfarenheter av film och deras sätt att motivera positiva filmupplevelser är det möjligt att ta del av vissa delar av deras filmiska repertoarer. Det är ett sätt att sätta deras erfarenheter i rörelse. Ett annat sätt är att belysa vilka strategier de använder när de läser film. Under rubriken "Att läsa filmer i deckargenren" kommer jag framför allt att använda mig av intervjuerna. Under rubriken "En konstig och komplicerad film" använder jag materialet klassens arbete med skräckgenren och filmen *Sjätte sinnet* samt intervjuerna. Materialet kring *Sjätte sinnet* utgörs dels av inspelade samtal, dels av skriftliga kommentarer utifrån styrda uppgifter.

Läsning av en film sker mestadels i det tysta. Några av eleverna menar också att det sker utan ansträngning och tankeverksamhet. Björn menar exempelvis att han bara kollar och konstaterar när han ser film (*Intervju: Björn*, se också *Intervju: Jenni*). Min uppfattning är dock att när Björn upplever det som att han "bara kollar och konstaterar", så finns det möjlighet för honom att appropriera kunskap.

Min uppfattning är också att eleverna i läsningen av en ny film använder sig av approprierade färdigheter och kunskaper utan vilka de hade haft svårt att få ut något av filmen. Uppfattningen att erfarenheter kan hjälpa oss att se generella mönster delar jag med Margareta Rönneberg (1993:88) som menar att filmläsaren kan

förutse vad som kommer att hända i en film, eftersom han/hon har lärt sig att behärska det dramaturgiska språket.³⁴

Att eleverna har förmåga att generalisera sina erfarenheter och att deras filmiska repertoar sätts i rörelse när de möter en ny film blir särskilt tydligt när några elever lyfter fram det positiva med hur de rör sig i filmens föreställningsvärld med hjälp av sina tidigare erfarenheter av deckargenren.³⁵ Och de visar här att de har förmåga att urskilja det generella. Utifrån sina erfarenheter av ett antal filmer med ett likartat dramaturgiskt mönster berättar de om hur de kan förutse vem som är den skyldige.

Att läsa filmer i deckargenren

I intervjuerna med Björn, Lisa, Alexander, Molly, Niklas och Sanna uppstår korta samtal kring deckargenren. Några av dem explicitgör på vilka sätt de använder sig av sina erfarenheter.

Sanna har svårt för att tydligt definiera vad som kännetecknar en deckare, men menar ändå att det är något med filmer i den genren som får henne att se på film på ett annat sätt än vad hon har gjort tidigare:

M: ja men när har det ändrats då tycker du det här att innan titta du nu tittar och tänker

S: asså det är bara innan var det liksom bara titta på film så liksom nu är det mer tänka också

M: ja

S: om det händer något konstigt i slutet att det bara slutade asså man bara okej det kanske kommer en fortsättning men nu liksom och nu då börjar man tänka vad som hände

M: mm

S: och så

M: är det nu den senaste månaden eller det senaste året du har ändrat ditt sätt att se film

S: det är lite både och

³⁴ Se också Grodal (2003:141) som menar att vi omedvetet använder oss av förvärvade narrativa scheman för att förutspå vad som kommer att hända i exempelvis en kriminalfilm.

³⁵ Längre fram i kapitlet problematiserar jag 'genrebegreppet' och samt klagör vad jag avser med 'föreställningsvärld'.

M: ja

S: det är beroende på vilka filmer det är

M: ja vad är det för filmer som du som gör att du tänker när du ser dom

S: amen det är på vilken genre

M: ja

S: liksom jag är inte så intresserad av bilfilmer direkt

/.../

S: ja mm och det är väl det så så tittar man liksom bara

M: mm och vilken genre som du sa kan det va som du mer tittar och tänker

S: det är liksom deckare

(*Intervju: Sanna*)

När det gäller att definiera vad som kännetecknar deckargenren är Molly och Björn överens om att det i en deckare finns ett mysterium, något som ska lösas (*Intervju: Björn & Molly*).

Lisa menar att hon tänker mer när hon ser filmer än läser böcker. Precis som Sanna är Lisa också tydlig med att hon är en aktiv läsare som söker efter signaler i filmer:

M: mm vad sitter du och tänker på då till exempel

L: det är såna saker såna små signaler

M: ja

L: jag tycker ju liksom när man kollar till exempel jag älskar ju att kolla på *Beck* och *Wallander* och såna saker bara för att jag själv vill lista ut mordet innan filmen är slut liksom

M: mm brukar du kunna göra det då

L: ja ofta det är rätt ofta jag brukar lista ut vem som är mördaren mm men så älskar jag när jag blir överraskad men samtidigt lite besviken för jag tycker om och (SKRATT)

M: men vad är det för ledtrådar vad ska man tänka på vad ska man kolla på om man aldrig har tittat på *Beck* och *Wallander* innan vad är det man ska vara uppmärksam på vad får man för signaler då

L: man måste tänka på att det är oftast den personen som verkar mest äkta som är mördaren det är såna små saker man ska

tänka på och kolla på själva mordutredningen vad som har hänt och vad som kan ha hänt

M: och vad betyder äkta för dig du sa att den personen som verkar mest äkta är mördaren

L: asså den som verkar mest lojal och mest ledsen och sånt det är oftast som som är mördaren eller så är det en person som kommer upp lite senare och då kan man självklart inte lista ut att det är den personen men man kan ha tanken att det är ingen av de tre personerna de tagit in än utan det kommer en senare

(Intervju: Lisa)

Lisa är här tydlig med att hennes erfarenheter av att se deckare har gjort det möjligt för henne att upptäcka återkommande mönster. Hon ser signaler som hjälper henne att lista ut vem som är mördaren. Genom att använda det starkt laddade 'älska' förmedlas att det finns något njutbart i detta att känna igen och att läsa i förväg genom att förutse vad som skulle kunna hända.

I intervjun menar Alexander att han har tittat så mycket på deckare så han nästan "vet". Det framkommer också att både han och Niklas är överens med Lisa om att det inte är den som först framstår som den skyldige som verkligen är skyldig:

N: nä först så misstänker man nån annan å sen så snabbt vänder det så att det går xx

M: mm

N: inte han som är mördaren

M: mm

N: så ja

(Intervju: Niklas)

Alexander delar den del av Lisas erfarenhet som säger henne att den skyldige inte finns med som en av huvudpersonerna i filmens inledning:

A: och sen så om man väntar vi säger så här om det är någon som är med mycket i filmen men som dom inte bryr sig så mycket om asså då det är sån bi vad heter det biperson

M: mm

A: som egentligen inte har något med saken att göra men så är han med ändå mycket i filmen jag såg till exempel en bio som hette *Green Zone* jag var på bio förra veckan förrförra veckan så var det sån kille som kom in i filmen men han hade inget att göra han bara följde efter så fatta man sen att han skulle antingen dö eller döda han skurken så gjorde han ju det
(*Intervju: Alexander*)

Eleverna visar här att de alla använder sig av sina erfarenheter för att läsa filmen. De visar också att de är olika mycket medvetna om sina tillvägagångssätt när vi i intervjun samtalar om hur de läser deckare, eller åtminstone att de har olika förmåga att sätta ord på sina strategier. Medan Sanna berättar om att hon genom att tänka mer medvetet kan reda ut oklarheter i filmen, är Björn och Molly överens om att gemensamt för filmer i deckargenren är att de handlar om något som behöver lösas. Jag menar att den erövrade kunskapen innebär en beredskap för dem på så sätt att de då vet att det är ett mysterium, något som ska lösas som filmen kommer att kretsa kring.

Något annat som framkommer är att Lisa och Alexander har approprierat delvis olika erfarenheter av filmer i deckargenren. Medan Alexanders erfarenhet säger honom att den skyldige inte finns med i filmens inledning, så har Lisa också sett filmer där det istället kan vara så att någon som i filmens inledning framstår som väldigt ledsen eller lojal kan visa sig vara den skyldige. I det här avsnittet har vi sett exempel på hur elever är medvetna om att de tar hjälp av sina tidigare erfarenheter av deckargenren för att kunna röra sig i filmen och förutse vad som kommer att hända. I nästa avsnitt ser vi istället exempel på hur elevernas erfarenheter av traditionellt berättade texter komplicerar deras läsning av filmen *Sjätte sinnet*.

En konstig och komplicerad film

Under vårterminen arbetar 7F med tema rädsla och ser då filmen *Sjätte sinnet*. Efter filmvisningen tyckte några av eleverna att det var svårt att komma in i filmen, vilket framkommer av deras svar

på uppmaningarna att skriva om: ”Vad kände/tänkte du när du såg filmen?/ Varför tror du att du kände/tänkte så här?”

Emma, Niklas, Gustav, Nathalie, Fredrik och Robin är överens om att filmen var svår att förstå i början. Det visar de genom att använda ord som ’komplicerad’ och ’konstig’ för att beskriva filmen eller skriver att filmen inte hade någon bra ”förklaring” i början. Emma skriver exempelvis:

Den var lite komplicerad med alla små detaljer. Liksom de där med han killen i början som sköt Malcolm, han var ju bara med då, man fattade inget. Så det var för mycket att hålla reda på i de stora hela. (*Sjätte sinnet 2*: Emma)

Och Fredrik tycker:

I början kunde jag inte förstå den. men sen i slutet så förstod jag/ för filmen var konstig med massa vändningar (*Sjätte sinnet 2*: Fredrik)

Jag menar att elevernas uppfattning att *Sjätte sinnet* är exempelvis ”konstig” beror på att filmen har ett annorlunda dramaturgiskt mönster än de filmer som eleverna är vana vid att se.

I uppsatsens inledning skriver jag att vi idag lever omgivna av berättelser. En van filmläsare för med sig en mängd erfarenheter av berättelser till mötet med en ny film. Det innebär att läsaren har förväntningar kring att han/hon i filmen kommer att möta människor och handlingsförlopp som kommer att länka samman människorna i filmen med varandra. Läsaren antar också att de problem och konflikter som uppkommer på något sätt kommer att lösas eller förstås på något nytt sätt. Under läsningen av filmen deltar läsaren i skapandet av den genom att fånga upp ledtrådar, dra sig till minnes tidigare information han/hon har fått ta del av och genom att förutse vad som kommer att hända (Bordwell & Thompson, 2008:74f; Langer, [1995] 2005:31-35).

I den traditionella berättarmodellen som många filmer är uppbyggda kring är det dessutom så att filmens första fas, anslaget, presenterar filmens tema, ger läsarna en möjlighet till identifikation

och syftar till att väcka nyfikenhet (Drotner m fl, [1996] 2000:262).

Tidigare i uppsatsen har jag visat att eleverna har rika erfarenheter av berättelser efter sina möten med TV-serier, skönlitteratur, filmer samt data- och TV-spel. Utifrån de program och filmer de berättar att de har sett framkommer att de tittar på traditionellt berättade texter. Vanligtvis underlättar dessa erfarenheter läsningen för dem, men i mötet med *Sjätte sinnet* orsakar deras erfarenheter istället att en spänning mellan deras filmiska repertoar och filmens uppstår.

Filmen *Sjätte sinnet* inleds nämligen med att karaktärerna Malcolm och Anna presenteras. Makarna firar att barnpsykologen Malcolm har fått pris från Philadelphias borgmästare för stor yrkesskicklighet. När de ska lägga sig kommer plötsligt en ung man, Vincent, fram. Han har brutit sig in i huset och är arg och förtvivlad. Det visar sig att han är en av Malcolms tidigare patienter. Vincent säger att Malcolm har svikit honom och skjuter sedan Malcolm. Därefter ser vi Vincent rikta pistolen mot sin egen tinning och när han har försvunnit ut ur bild hör vi ytterligare ett skott gå av. Malcolm faller ner på sängen och kameran filmar honom rakt uppifrån innan bilden blir svart. I nästa scen, tio minuter in i filmen, visas texten ”Nästa höst”. Vi ser sedan att Malcolm sitter och väntar på en pojke som han tar kontakt med. Ingen uppföljning görs kring vad som händer efter skotten i föregående scen. I det fortsatta händelseförloppet deltar Anna, men hennes roll är perifer i den nya historia som etableras efter skotten. I denna historia är det Malcolm och pojken Cole som är huvudpersoner. Det dröjer ända till filmens slutscen innan vi tillförlitligt förstår vad som händer efter skotten och vilken betydelse Vincent har för det fortsatta händelseförloppet samt varför Annas roll endast är perifer.

För eleverna ställer det till problem att filmens konflikt inte presenteras på ett tydligt sätt och att filmen nästan börjar om efter tio minuter. I ett av halvklassamtalen vi har efter filmen förtydligar Emma sin läsning av filmens inledning:

E: jag tänkte först när det blev sådär

M: mm

E: eh att när asså han blev skjuten så ser man det från fågel fågelperspektiv

M: ja

E: å sen så kommer ju så nästa höst

M: mm

E: åh så trodde jag typ att det var att han dog där men sen så ser jag honom igen

M: ja

E: så då trodde jag inte att han dog

M: nä

E: men under den lilla tiden från han blev skjuten

M: ja

E: tills då så trodde jag att han dog

M: men vad var det med fågelperspektivet tror du som gjorde att du trodde att han var död

E: ja men asså det försv asså det först var det å sen bara försvann han bort så

M: mm

E: å sen så ja

M: har du sett i andra filmer att dom har visat att nån dör på det viset

E: eh ja

M: kan du komma på nåt exempel

E: (P) eh * *Cityakuten* *

(*Sjätte sinnet: halvklassamtal 1*)

Förutom att Emma blir förvirrad av att Vincent endast är med i filmens inledning så försvåras hennes möte med filmen av att hon använder sig av sin filmiska repertoar. Efter att ha sett *Cityakuten* har hon inlemmat att när en sjuk/skadad person dör kan detta berättas genom att personen filmas rakt ovanifrån. I slutet av filmen visar det sig att hon har tolkat skeendet i överensstämmelse med vad som faktiskt händer: Malcolm dör i filmens inledning. De flesta som ser filmen tror dock att han klarar sig, eftersom han i nästa scen syns i bild utan någon markör som visar att han är död.

Även i detta avseende bryter *Sjätte sinnet* mot den traditionella filmens konventioner. Det vanliga är att filmen visar det som hän-

der i den yttre observerbara världen (Drotner m fl, [1996] 2000:267). I *Sjätte sinnet* är det däremot så att vissa delar av filmen skildras med Malcolm som fokalisator, att det som sker är hans upplevelse av det som händer och inte något som de andra karaktärerna upplever på samma sätt. Eftersom filmen inte kommunicerar att det finns en skillnad i filmen mellan hur olika karaktärer upplever skeendet får vi som läsare inga ledtrådar till en alternativ förståelse för att det som händer är en följd av att Malcolm skjuts i filmens inledning. För Emma komplicerar det hennes läsning. Sanna läser dock filmen på ett annat sätt:

M: ja men Sanna med dig är det så att du ofta med *Sjätte sinnet* sa du också att du misstänkte att han var död

S: ja

M: (SKRATT) och det tror jag du är rätt ensam om vad men du satt och tänkte att han är död hela tiden och såg filmen så eller att du

S: men liksom först tänkte jag han måste dö liksom det är inte så lätt att leva hon ringde inte till ambulansen eller nånting det gjorde hon kanske jag kommer inte ihåg ja men asså liksom det var lite konstigt för att han liksom blev skjuten och han liksom blödde jätte mycket och såg ut asså liksom död och sen så liksom står det tre år senare så sitter han där helt pigg och så

M: mm

S: och sen så är det lite konstigt att den pojken är rädd för honom

M: mm

S: och när han kommer så kommer han fram med dom kristendockorna eller vad det nu är

M: mm

S: dom här kyrkodockorna

M: mm men la du märke till det menar du första gången du såg den

S: ja man bara okej först

M: ja

S: och han verkar rädd för han och sen när han sa att han ser spöken och att han blir rädd varje gång mm då fattar man lite

att han ändå att han var rädd för honom från början och då blir man lite sådär han måste ju vara död

(*Intervju: Sanna*)

Även om Sanna också ser att Malcolm sitter ”helt pigg”, så släpper hon inte helt tolkningen att han dog när han blev skjuten. Därför läser Sanna in Coles rädsla och att han försöker att skydda sig mot Malcolm som tecken på att Malcolm verkligen dog och nu enbart lever vidare som en vålnad. I Sannas filmiska repertoar finns således en beredskap för att filmen kan växla mellan olika personers upplevelse av ett händelseförlopp och att film ibland även visar personers inre liv. Ett par månader tidigare såg klassen filmen *A Beautiful Mind* som bygger på nobelpristagaren John Nashs liv. Nash var schizofren, vilket vi som publik förstår först när Nash inser det. Fram till hans insikt är filmen berättad på ett sätt som gör att vi som läsare tror att det som vi ser är en skildring av filmens yttre verklighet, medan det i själva verket är Nashs inre subjektiva upplevelse av den. Kanske har Sanna efter den filmen inlemmat det som ett möjligt sätt att berätta i sin filmiska repertoar. Hon framstår emellertid som ensam om detta i klassen.

Med hjälp av två olika exempel har jag visat hur undersökningen synliggör delar av elevernas filmiska repertoarer när dessa sätts i rörelse i samtal eller läsning av film. I det ena exemplet njuter eleverna av att använda sina erfarenheter och användningen av dem tillför läsningen något positivt. I det andra exemplet orsakar erfarenheterna problem för eleverna. Men istället för att se det som att filmen har ett annat dramaturgiskt mönster än filmer de brukar se, så menar eleverna att filmen är konstig och komplicerad. I nästa avsnitt synliggörs elevernas läsning av *Sjätte sinnet* utifrån ett annat perspektiv.

Är det en skräckfilm?

Avsnittet som följer handlar om hur eleverna genrestämmer filmen *Sjätte sinnet* samt vad deras läsning av filmen kan säga om deras filmiska repertoarer. I syfte att tydliggöra undervisningssammanhanget kring *Sjätte sinnet* väljer jag att börja resan fram till

elevernas läsning av *Sjätte sinnet* redan vid läsårets allra första lektion.

Första gången jag träffar 7F ber jag eleverna att skriftligt berätta vad ordet genre betyder för dem. Det visar sig att fem av eleverna kan förklara ordet genom andra ord eller genom att ge exempel:

Är vilken sorts bok/film det är. (Gustav)

Action, drama och sci-fi (Hampus)

Typ deckare, komedi eller något sånt (Louise)

Typ av bok t. ex. deckare eller kärlekshistoria. (Linnea)

Är ungefär kategorier som action, drama, komedi osv (Henrik)

Lektionen efter tar jag återigen upp 'genre' och klargör genrebegreppets innebörd för eleverna utifrån de exempel som några av eleverna har antecknat. När eleverna förstår att genre är något de sedan tidigare har erfarenhet av genom olika filmgenrer är det många av eleverna som är med och ger exempel på olika genrer. På tavlan antecknar jag: 'action', 'komedi', 'sci-fi', 'fantasy', 'äventyr', 'sport', 'deckare', 'thriller' och 'kärlek' (*Lektionsanteckningar*). Under lektionerna som följer använder vi oss av 'genre' i olika sammanhang, och jag upplever det som att det är ett begrepp som de snabbt approprierar och självständigt kan använda sig av. I början av vårterminen får eleverna sedan försöka ringa in skräckgenren utifrån några frågeställningar. Två av gruppernas samtal finns inspelade.

I sammanställningen av samtliga gruppernas diskussioner kring det karakteristiska för skräckgenren kan jag urskilja fyra olika dimensioner som lyfts fram. En dimension fokuserar på syftet och innebär att syftet med skräckfilmer är att man ska bli rädd och överraskad. Den andra dimensionen liknar den första och fokuserar på filmernas effekt på läsarna: läskiga, obehagliga och skrämmande. Den tredje dimensionen handlar om skräckfilmernas innehåll genom exempel som kött/blodigt, mördare, lemlästade männi-

skor, död, förföljelse och misshandel. Och den fjärde dimensionen handlar om hur filmerna är gjorda genom exempel som att det är mycket mörker i skräckfilm och att musiken kan signalera att något läskigt kommer att hända (*Sammanställning av gruppdiskussioner kring skräckgenren*).

Utifrån sättet vi har arbetat med genre är det lätt att föreställa sig att eleverna i klassen efter vårt sätt att arbeta betraktar 'genre' som något statiskt i analogi med hur exempelvis Arthur Asa Berger definierar 'genre'. Berger menar i *Narratives in Popular Culture, Media and Everyday Life* (1996:37) att vi använder 'genre' i syfte att klassificera olika texter. Han menar vidare att alla genrer följer konventioner, vilket innebär att de har olika slags strukturer. Medan vi socialiseras genom våra liv absorberar vi olika genrers specifika konventioner och som exempel tar han berättande genrer som har hjältar, skurkar, konflikter och lösningar. I Bergers definition av genrebegreppet framstår det som att textgenrer är något av naturen givet, en färdig form att ta i bruk. Genrer har emellertid en inneboende förändringspotential, vilket inte minst blir tydligt om man gör diakrona analyser av filmer inom samma genre: genrer, som exempelvis komedier, förändras över tid (Bordwell & Thompson, 2008:321). Förändringspotentialen som ligger i olika genrers själva natur blir synligare när vi vänder oss till Bolin (1998:31 & 79) som framhåller genrebegrettets processartade karaktär. Bolin pekar också på själva dilemmat med att definiera olika genrer: för att kunna dela in filmer i olika genrer behöver vi först kunna beskriva det genrespecifika och hur gör vi det om vi inte vet vilka filmer vi då ska utgå ifrån och hur ska vi veta det innan vi har upprättat vår definition?³⁶ När det gäller deckargenren och Alexanders respektive Lisas olika sätt att visa på vilka ledtrådar som kan avslöja den skyldige är min tolkning att de har sett olika filmer i deckargenren och på så vis erövat olika dramaturgiska mönster.

En annan viktig dimension när det gäller genrebegreppet framhåller nyare textteori. I *Medier og kultur - En grundbog i medieanalyse och medieteorier* framgår att den nyare textteorin inte enbart utgår från texten och dess karakteristiska drag utan även det som

³⁶ Med referens till "Genre" I: Grant, Barry Keith (red.). *Film Genre Reader* av Andrew Tudor ([1973] 1986:5).

läsarens tillskriver texten framstår som en viktig aspekt (Drotner, Kirsten m fl, 1996:228).

Filmen *Sjätte sinnet* innehåller mycket av det som eleverna menar karakteriserar en skräckfilm: mördare, lemlästade människor, död, misshandel, mörker och musikens signalerande roll. Dessutom är det så att jag presenterar filmen för eleverna med epitetet 'skräck', eftersom jag i min läsning av filmen bedömt att det är en skräckfilm.³⁷ Distributionsbolaget har emellertid klassat den som drama/thriller. I sammanhanget är det viktigt att känna till hur filmen har blivit presenterad, eftersom en del av motiveringarna endast kan förstås om de läses i relation till den vetenskapen. Ett exempel är Niklas som skriver att han menar att filmen är en thriller-film "För det var lite blandat" (*Sjätte sinnet 2*: Niklas). Jag förstår det som att Niklas menar att det var blandat på så sätt att filmen inte enbart svarade mot hans filmiska repertoar vad det gäller skräckfilm, utan även kunde kännetecknas på andra sätt och att det på så vis "var lite blandat".

När eleverna ska besvara frågan om vilken filmgenre *Sjätte sinnet* tillhör tydliggörs en spänning mellan elevernas och *Sjätte sinnets* filmiska repertoarer inte bara hos Niklas, utan hos de flesta av klassens elever. I sina val av filmgenre är det enbart Sanna och Fredrik som "håller med" läraren och menar att det är en skräckfilm. Fredrik motiverar inte sitt svar, medan Sanna menar att det är en skräckfilm "För den var rätt läskig".

Resten av eleverna sträcker sig efter andra begrepp som kan definiera deras läsning av filmen och föreslår: 'thriller', 'äcklig skräck', 'drama/thriller', 'lite skräck', 'lite drama och lite annat', 'barnskräck', 'skräck/drama', 'skräck/drama/overkligt', 'komediskräck' och 'skräck/thriller'. I sina motiveringar till val av genre använder många elever (tretton av nitton elever) ordet 'läskig' eller närbesläktade ord som 'obehaglig' och 'äcklig'. De allra flesta av eleverna förmedlar att de inte tyckte att filmen var särskilt läskig. Några exempel är Oliver som menar att filmen är en barnskräck-film "För att den inte är läskig. Mindre barn kanske tycker det.", Henrik som menar att filmen är en thriller-film "För att vissa scener

³⁷ I *Film Art: An Introduction* tas *Sjätte sinnet* upp som ett exempel under rubriken "The Horror Film" (Bordwell & Thompson, 2008:332).

var läskiga men vissa var bara spännande.” och Julia som menar att filmen är en äcklig skräck-film ”För att den var lite äcklig i visa scener och att när han såg de döda hade de sår på kroppen” (*Sjätte sinnet 2*).

Jag har inga anteckningar från klassens reaktioner under tiden *Sjätte sinnet* visades. I min minnesbank finns dock bilder av en koncentrerad tyst klass. Jag minns inte att någon fnittrade eller skrattade under filmvisningen. Därför förbryllar det mig när fyra av eleverna (Christian, Molly, Nathalie och Frida) väljer att delvis karakterisera filmen som en komedi. De motiverar valet av komedi på olika sätt, men i tre av elevernas motiveringar finns ’rolig’ med. Nathalie avviker genom att motivera att filmen är en komediskräck-film med ”För att den var inte läskig på ett sätt som ger en obehaglig känsla, som *Saw* och *dom*.” (*Sjätte sinnet 2*). Återigen visar det sig att ’rolig’ kan användas av olika elever på olika sätt, med det enda gemensamt att det visar på en positiv upplevelse. Att fyra elever dessutom kopplar sin upplevelse till ’komedi’ innebär att det framstår som att det finns en kollision mellan begreppet komedi i deras filmiska repertoar och den gängse definitionen av genren.

De flesta elever utgår således från sin personliga läsning och känslomässiga upplevelse av filmen och det de tillskriver texten som viktigt. I *Skräck som fiktion och underhållning* (2001:30) skriver Leffler att ”Det som utmärker skräckberättelsen är således inte primärt dess berättarteknik och tematik i sig, utan hur den narrativa tekniken och tematiken samverkar i avsikt att ha en viss effekt på publiken, alltså den känslomässiga upplevelse som genrens estetiska verkkningsmedel avser att framkalla hos eller påtvinga publiken”. Leffler menar således här att det som är utmärkande för just skräckgenren är den känslomässiga effekten av samspelet mellan innehåll och form (se också Bordwell & Thompson, 2008:329). De flesta eleverna i klassen är överens med Leffler.

Undantag finns dock. Jenni utgår både från sin känslomässiga upplevelse av filmen och hur filmen är gjord. Hon menar att *Sjätte sinnet* är en skräck/drama-film med motiveringen ”För att det är läskiga saker med i filmen men t.ex. ljud, ljus, miljö och var det utspelar sig, det gjorde att filmen blev en skräckfilm.” Alexander väl-

jer istället att fokusera på filmens innehåll när han menar att *Sjätte sinnet* är en skräck/thriller-film med motiveringen ”För att det var spöke och vålnader”. De andra två som också lyfter fram andra aspekter än den personliga upplevelsen av filmen i sina tolkningar motiverar sina val av genre på ett sätt som gör det svårare att se kopplingen till den valda genren. Det är dels Jonathan som menar att filmen är en ”skräck/drama/overkligt-film” med motiveringen ”För det han försöker hjälpa Cole att bli av med sjukdomen”, dels Gustav som menar att det är en drama/thriller-film med motiveringen ”För att det händer mycket”.

Sammanfattning och diskussion av resultaten ur ett didaktiskt perspektiv

Kapitlet redovisar delarna av elevernas filmiska repertoarer som synliggörs när deras erfarenheter sätts i rörelse i möten med olika filmer. I vissa fall synliggörs även elevernas allmänna repertoarer.

De mönster som framträder är att eleverna framför allt uppskattar filmer som berör dem känslomässigt. ”Det roliga” är något som alla uppskattar, även om det visar sig att ”det roliga” kan innebära olika saker för olika elever. Att den känslomässiga upplevelsen är det överordnade framkommer tydligast när eleverna läser filmen *Sjätte sinnet*, och de flesta elever menar att det inte är en renodlad skräckfilm. Istället sträcker de sig efter andra epitet för att kategorisera filmen. Detta trots att filmen har många av de karakteristiska drag som de tillsammans har formulerat. Anledningen är att de inte upplevde filmen som tillräckligt ”läskig” för att vara en skräckfilm. Kring skräckfilmen framträder dessutom bilden av en arena kring filmläsning som tydligast. Det visar sig också att elever väljer att läsa skräckfilm med hjälp av olika strategier – några av dem håller tillbaka den inlevande läsningen för att istället med förtjusning läsa av kompisarnas reaktioner. Elevernas medvetenhet kring arenan runt filmen kan ha påverkat deras sätt att läsa *Sjätte sinnet* och därigenom också deras uppfattning om filmen är en skräckfilm eller inte; för att inte hamna i situationer där andra skrattar för att man blundar eller på andra sätt visar starka känslomässiga reaktioner, så kan eleverna ha valt bort den inlevande läsningen.

Ett annat mönster som framträder är ett tydligt spänningsfält kring ”det verkliga”. Min analys av elevutsagorna visar att eleverna avser olika saker med ”det verkliga”, men att det för de allra flesta elever innebär något positivt att en film upplevs som verklig. Utifrån min vilja att utforska hur elevernas film läsning kan förvaltas inom ramen för svenskundervisningen, framstår det dock som relevant att särskilt betona att många elever har en annan lässtrategi när det handlar om filmer som de upplever som verkliga, framför allt filmer som de kategoriserar som verklighetsbaserade. Jag tar här hjälp av Langer för att visa hur olika sätt att läsa film har olika lärandepotential för undervisningen. Langers modell är framarbetad utifrån empiriskt material från skönlitterär läsning. Även om det finns skillnader mellan läsning av skönlitteratur och film, menar jag att modellen är relevant att använda här, eftersom jag med hjälp av modellen kan visa hur olika filmer och olika former av interaktion mellan elevernas och filmernas repertoarer innebär att eleverna närmar sig filmerna på olika sätt.

Langer ([1995] 2005:31-35) menar att läsaren har fyra olika möjligheter att närma sig en text på i skapandet av sina föreställningsvärldar. Läsarens valmöjligheter kallas ’faser’. Jag använder modellen som ett verktyg för att visa att olika läsare kan närma sig en text på olika sätt och att en och samma läsare också kan välja att närma sig olika filmer på olika sätt. När valmöjligheterna benämns faser och numreras finns en risk för att läsning reduceras till något som enkelt kan placeras in i olika kategorier och hierkariseras. Här vill jag därför återigen betona att mötet text och läsare emellan är en komplex process. Jag väljer dock att använda mig av Langers modell, eftersom jag menar att den är ett verktyg som tydliggör att olika läsare använder sig av olika möjligheter när de närmar sig en film och att samma läsare kan använda sig av olika möjligheter när han/hon närmar sig olika filmer. Jag menar också att en läsares val av möjligheter får viktiga konsekvenser för svenskundervisningen.

I fas 1 (”Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld”) samlar läsaren enligt Langer uppslag i syfte att med hjälp av dessa och sina erfarenheter få en uppfattning om texten och dess handling, karaktärer, miljöer med mera. I denna fas rör läsaren sig inte

enbart under den inledande läsningen, utan läsaren använder sig också av denna fas när han/hon möter uppslag som kräver omprövningar av uppfattningar.

Om läsningen i fas 1 kännetecknas av en bred och ytlig jakt på ledtrådar om textvärlden, kännetecknas läsningen i fas 2 ("Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld) av djup och av inlevelse. I denna fas pågår ett samspel mellan texten och läsarens tidigare kunskap och erfarenheter, ett samspel som kan utveckla tankar och idéer som läsningen har väckt. Resultatet av samspelen kan göra att uppfattningar om verket förändras och utvecklas under läsningens gång.

Medan läsaren i fas 1 och 2 använder sin kunskap och erfarenhet för att skapa ordning i textvärlden använder läsaren i fas 3 ("Att stiga ut och tänka över det man vet") sina textvärldar för att öka sina allmänna kunskaper och erfarenheter. I denna fas funderar läsaren på vad textvärldens idéer kan betyda för läsaren och hans/hennes liv samt för vad läsaren vet, gör och känner. Med en koppling till repertoarbegreppet menar jag att läsningen i detta fall möjliggör en medveten vidgning/förändring av läsarens allmänna repertoar.

I fas 4 ("Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen") distanserar läsaren sig från den skapade föreställningsvärlden. I denna fas närmar läsaren sig texten genom att med hjälp av sin föreställningsvärld av texten jämföra den med andra verk och erfarenheter. Läsaren kan också undersöka hur texten är uppbyggd samt läsa den kritiskt ur till exempel ett genusperspektiv. Jag menar att läsning i denna fas har potential att vidga/förändra såväl läsarens filmiska som allmänna repertoar på ett medvetet sätt.

Om jag låter McCormicks och Langers receptionsmodeller mötas menar jag att läsarna i fas 1 och 2 möter film utan att medvetet se hur deras repertoarer samspelar med filmens. Även läsning i fas 1 och 2 har potential att vidga repertoarerna, men då sker det på ett mer omedvetet plan. Ett exempel är Mollys bild av hur en ungdomsfest ska vara. Ett annat exempel är hur eleverna har tillägnat sig och läser film utifrån ett visst dramaturgiskt mönster. När eleverna läser filmen i fas 2 betyder det att repertoarerna matchar varandra och att de kan läsa filmen med inlevelse och känsla.

När eleverna berättar i positiva ordalag om filmer som de uppskattar tolkar jag det som att deras och filmernas repertoarer matchar varandra. Hela tiden råder ett samspel mellan elevernas repertoarer och filmens, men så länge dessa matchar varandra reflekterar eleverna inte över vilka erfarenheter som filmen sätter i rörelse. De njuter av själva matchningen. Allra tydligast märks detta hos elever som menar att det är positivt att filmer får dem att slappna av och att filmläsning innebär att de enbart ”kollar och konstaterar”.

Undantag från detta finns också i undersökningen och det är Lisa, Robin och Hampus som tydliggör hur de också möter filmer på andra sätt och med andra mål än de elever som strävar efter matchning av repertoarer. På olika sätt förmedlar de att de även upplever det som lustfyllt att närma sig texten i fas 3 och 4. Tydligast återfinns detta förhållningssätt hos Lisa när hon vill se filmer som kan vidga hennes värld; hon använder filmernas föreställningsvärldar för att öka sina kunskaper och erfarenheter. Även Robin menar att det är en kvalitet i filmen *Änglar och demoner* att den kan visa läsarna på något nytt. Hampus är den i klassen som visar att han läser filmen i fas 4 när han möter något i textens uppbyggnad som inspirerar honom till eget skapande. Alla tre elever visar på hur läsning i fas 3 respektive 4 berikar deras upplevelse.

Att även använda sig av möjligheten att läsa film ur fas 3 finns hos fler elever än Lisa, Robin och Hampus när det handlar om filmer som eleverna upplever som verkliga. Detta gäller i synnerhet filmer som enligt elevernas mening är verklighetsbaserade, även om några elever menar att enbart känslan av att en film är ”verklig” kan göra att den påverkar deras bild av världen.

Några elever visar att de läser fiktionfilm som om det vore filmer som gör anspråk på att berätta något ”om verklighetens faktiska beskaffenhet” och att de därför är beredda att låta filmens allmänna repertoar vidga deras egen genom att tillföra nya kunskaper och erfarenheter. Några elever gör detta på ettoreflekterat sätt, andra söker kunskap på andra vägar när det uppstår spänningar mellan deras och filmens allmänna repertoar.

Undersökningen bekräftar McCormicks tes att det är när spänning uppstår som den största lärandepotentialen finns. Exempel på

sådana tydliga trådar för undervisningen att ta tag i är dels eleverna som reagerar på att Tony är homosexuell, dels på pojkarna som menar att *Skruva den som Beckham* är överklig. I båda fallen finns det möjligheter för undervisningen att låta dessa elever dels möta andra läsningar i klassen, dels att söka rötterna till att det uppstår spänningar mellan elevernas och filmernas repertoarer. Till vilken repertoar hör egentligen spänningen i fallet med Tony? Baserar eleverna sina uppfattningar om att homosexuella skulle uppträda på ett annat sätt än heterosexuella på egna erfarenheter eller på stereotypa medierade bilder? Vad är det som gör att vi läser in en persons sexuella läggning när vi skapar en bild av en karaktär oavsett om det har betydelse för händelseförloppet i filmen eller inte? Detta exempel visar att eleverna i en läsning av en film inte enbart får möjlighet att tillägna sig nya erfarenheter av världen utan också får en möjlighet att ”möta sig själv” genom att bli medveten om sin egen allmänna repertoar.

När det handlar om läsningen av *Skruva den som Beckham* som överklig finns det även här möjligheter att utforska elevernas allmänna repertoarer. Bygger deras uppfattningar på egna erfarenheter? Vad i deras reaktioner är egentligen kopplat till att den skickliga huvudpersonen är en tjej och inte en kille? Handlar deras reaktion om något som ligger bakom deras allmänna repertoar och istället är kopplat till deras samhälles ideologi och en djupt rotad bild av manliga respektive kvinnliga idrottsutövare?

I kapitlet framkommer hur elever på olika sätt förmår systematisera sina erfarenheter. Det handlar dels om elever som tydliggör sina lässtrategier när de läser deckare och då har möjlighet att visa på deckargenrens dramaturgiska mönster, dels om klassen som tillsammans fångar det centrala i skräckgenren. I mötet med *Sjätte sinnet* orsakar elevernas filmiska erfarenheter däremot problem för eleverna. Emma har exempelvis tillägnat sig fågelperspektivet som ett tecken på att någon dör och när hennes tolkning av detta val verkar krocka med filmens repertoar framstår filmen som komplicerad. För Emma och andra uppstår det även spänningar mellan deras filmiska repertoar och filmens när det handlar om filmens dramaturgiska mönster. Den didaktiska utmaningen i det senare handlar om att skapa möjligheter för eleverna att få syn på att det

som de upplever som en svårighet egentligen är ett tecken på att de använder sig av tillägnade kunskaper. Genom att få syn på dessa kan de få möjligheter att fortsättningsvis mer medvetet använda sig av dessa och också få en beredskap inför att alla filmer inte använder sig av ett och samma sätt att berätta. På så vis finns det en möjlighet för deras kunskaper att bli approprierade och de skulle kunna använda dem mer medvetet.

I nästa kapitel är det läsningarnas representationer som står i fokus; det har blivit dags att problematisera utsagorna som har byggt framställningen och utgjort underlag för mina analyser, beskrivningar och tolkningar av materialet.

LÄSNINGARNAS REPRESENTATIONER

I de två föregående empiriska kapitlen söker jag kunskap kring elevernas filmläsning utifrån vad som framkommer i deras muntliga och skriftliga utsagor om deras filmläsning. I detta tredje empiriska kapitel riktar jag ljuset mot deras utsagor från ett annat perspektiv.

I kapitlet "Teoretiska utgångspunkter" klargör jag att jag använder mig av den socialemiotiska teoribildningens begrepp 'representation' när det gäller läsningarnas yttre form. I detta kapitel inleder jag med att ta upp de exempel på tystnad och tomma rader som finns i materialet och ställer frågor kring vad frånvaron av representationer kan berätta. Sedan närmar jag mig representationerna genom att belysa och diskutera att samma ord har olika betydelser för olika elever. Slutligen tar jag upp ett exempel som visar hur olika semiotiska resurser har potential att visa på olika aspekter av en elevs filmläsning.

Representationernas betydelse för utbyte av erfarenheter

I *Design för lärande* skriver Anna-Lena Rostvall och Staffan Selander att "Kunskap visas genom kommunikation med olika semiotiska resurser i form av tal, gester, bilder eller musik. Lärande kan ses som en process, som utmärks av ökad förmåga att visa fram och använda skilda tecken och teckensystem." Semiotik definierar de som "läran om tecknen och hur de kombineras i olika medier". De slår också fast att kunskapen behöver tecknen för att synliggöra kunskap och binda samman individen med andra ([2008] 2010:13. Se också Säljö, [2000] 2010: 114; Säljö, 2005:226). På samma sätt

behöver även upplevelser, åsikter och värderingar synliggöras, eftersom eleverna behöver få syn på andras upplevelser, åsikter och värderingar i någon form av semiotiskt system för att de ska kunna möta och bemöta dem. I linje med Vygotskijs ([1934] 2001) utgångspunkt att tanken fullbordas i språket och att sambandet mellan den inre upplevelsen av något och dess yttre representation framstår det också som viktigt att alla elever får möjlighet att representera sina läsningar. Om det är så att deras tankar fullbordas i språket, i den yttre representationen, så är det även möjligt att eleverna ser sin läsning i ett nytt ljus när den formas i en representation. I ”Det tolkande - och - det tolkade uttrycket” uttrycker Selander det så här:

Skrivandet är som en pendelrörelse mellan det jag (nästan) har grepp om och det jag ännu inte har grepp om, mellan tolkning och eget uttryck, mellan att fastslå något och samtidigt tänja den ’säkra’ gränsen, mellan den till synes ’naturliga’ iakttagelsen av ett empiriskt fenomen och tolkningsvillkoren för just denna iakttagelse. I själva skrivandet vet jag inte fullt ut vad jag skriver. Först när jag har läst det skrivna ’ser’ jag vad jag skrivit. (Selander, 2009:212)

I mitt material finns emellertid många exempel på tillfällen då inga semiotiska resurser tas i bruk, utan elever sitter tysta eller lämnar blanka rader efter skriftliga frågor och uppmaningar. Några svar på vad detta kan bero på kan vi finna i intervjuerna. Ida berättar till exempel:

I: /.../ jag brukar inte ha så mycket att säga

M: e det verkligen så Ida

I: ja (SKRATT) *faktiskt*

M: när du skriver så har du saker att säga

I: jamen asså då har jag oftast tänkt igenom så mycket saker

M: mm

I: men om det låter jättekonstigt men om jag direkt har tittat på en film sen direkt efter ska förklara så tycker jag det är jätte svårt

M: mm

I: jag måste tänka igenom allt som

M: jag tycker inte det låter konstigt

I: nä men det lät konstigt i mitt huvud (SKRATT)

M: ja så att det e bättre för dig om det går en vecka kanske

I: ja till exempel

(*Intervju: Ida*)

Ida menar att hon måste få tid att tänka innan hon är redo att svara. Utifrån det Ida säger framkommer att hon i en skrivsituation kan ge sig själv möjlighet till eftertanke och får på så sätt mer att säga. För henne är det således själva kommunikationssituationen som har betydelse för hennes möjligheter att representera sin läsning. Alexander menar däremot att för honom har det betydelse vilka semiotiska resurser som erbjuds.

A: fast jag tycker att det är bättre att prata för jag jag vet inte jag orkar inte skriva mycket det går bara inte för mig

M: nä vad beror det på Alexander

A: jag vet inte

M: finns det något som du tycker är lättare att skriva än nåt annat

A: nä

/.../

A: när jag blir trött kommer jag inte på något mer

M: ja

A: till slut sitter jag bara så

M: det är inte det att du inte kommer på då

A: när jag pratar

M: mm

A: men sen när jag ska skriva då bara tar det stopp

(*Intervju: Alexander*)

Alexander berättar här om att skriften bjuder honom motstånd. Han pratar om att han inte orkar skriva mycket, men också att han har lättare att hitta innehåll till sina representationer när han pratar än när han skriver. Däremot vet han inte vad det beror på.

Även Nathalie menar att det har betydelse vilka semiotiska resurser som erbjuds:

N: jag e nog bättre på att skriva än att förklara med ord
(*Intervju: Nathalie*)

Att det inte alltid är lätt att förklara och sätta ord på vad man menar framkommer också i intervjun med Lisa:

L: svårt att förklara jag har så svårt att förklara mig
M: det tycker jag inte alls du har
L: (ohörbart) (P) nu tog det stopp
(*Intervju: Lisa*)

I materialet finns det dessutom många exempel på elever som svarar ”vet inte” på olika frågor eller uppmaningar. Några ”vet inte” finns i elevutsagorna i *Enkät C*. I *Enkät C* får eleverna i uppgift att berätta om en bra/betydelsefull text. På uppmaningen att utförligt berätta vad det är som gör den valda texten bra/betydelsefull svarar några elever så här:

Jag vet inte riktig, jag tycker bara att det är kul och skrattar åt det mycket. (Alexander om *The Simpsons*)

Jag vet inte riktigt. Programmet är bara liksom roligt att titta på. ☺ (Gustav om *The Simpsons*)

Jag har svårt att beskriva *Andra Avenyn* men det är en otroligt bra serie som man (oftast) fastnar för efter bara ett litet tag!! (Linnea)

Gustav och Alexander är således överens om att *The Simpsons* är ett roligt program. Vi har dock ingen möjlighet att utifrån deras utsagor få veta om de är överens om vad det är som gör det roligt. Inte heller utifrån Linneas utsaga kan vi förstå vad det är som gör att hon uppskattar *Andra Avenyn*.

Blanka rader och elevers tystnad eller ”vet inte” som svar kan således handla om möjligheten eleverna får till reflektion i kommunikationssituationen. Det kan också handla om huruvida de har approprierat de resurser som erbjuds. En annan möjlig förklaring är att eleverna inte har approprierat de sätt att läsa texterna som krävs för att kunna explicitgöra hur filmerna samspelar med deras repertoarer. De har då inte möjlighet att upptäcka vad det är i samspelet som de uppskattar. Men det finns även andra möjliga förklaringar som exempelvis handlar om att tystnad och uteblivna svar kan ses som exempel på motståndsstrategier gentemot undervisningen. Motståndet kan böttna i en generell ovilja gentemot ämnet eller läraren. Det kan också bero på att frågan eller uppgiften ber om något som eleven inte vill dela med sig av till läraren och/eller de andra i klassen.

Det finns dock andra typer av elevsvar som inte heller de berättar varför eleverna tycker om en viss text. I kapitlet ”Klassen, tidigare svenskundervisning samt elevernas textläsning” framkommer att de flesta elever ingår i olika former av sammanhang och samspel när det gäller filmläsning: de ser film med andra, de ger varandra tips och pratar om hur filmer är och vad filmerna handlar om med andra. Filmerna har således betydelse i kommunikationen med andra unga människor i deras ålder och får därigenom en betydelse genom att deras åsikter om filmerna även säger något om vem de är och om de är lika/olika sina syskon och kompisar. I ljuset av det kan en åsikt om en film som uttalas i ett klassrum få en annan betydelse i helt andra sammanhang än det i klassrummet just där och då.

I uppsatsens inledning lyfte jag fram skrivningen i kursplanen i ämnet svenska som tydliggör att elever ska få möta olika upplevelser, åsikter och värderingar med anknytning till deras texterfarenheter (Skolverket, 2000b). Jag tolkar det som att eleverna ska få möjlighet att möta olika upplevelser, åsikter och värderingar i mötet med olika texter utifrån både sina egna och andra elevers läsningar i ämnet svenska. Hittills i kapitlet har jag gett exempel på läsningar som inte representeras och följaktligen inte möjliggör för andra elever att möta deras läsningar av filmen. I nästa avsnitt visar jag också att det har betydelse hur läsningen representeras för

att den ska kunna utgöra en utgångspunkt för möten. Exempel på det hämtar jag från elevernas läsningar av deckargenren, filmen *Skruva den som Beckham* samt elevernas användning av '(o)verklig'.

När det handlar om hur några elever representerar sina läsningar av deckare i intervjusituationen framkommer att medan Sanna i intervjusituationen inte kan definiera vad som kännetecknar en deckare, så formulerar Alexander det så här:

A: och sen så om man väntar vi säger så här om det är någon som är med mycket i filmen men som dom inte bryr sig så mycket om asså då det är sån bi vad heter det biperson

M: mm

A: som egentligen inte har något med saken att göra men så är han med ändå mycket i filmen jag såg till exempel en bio som hette *Green Zone* jag var på bio förra veckan förrförra veckan så var det sån kille som kom in i filmen men han hade inget att göra han bara följde efter så fatta man sen att han skulle antingen dö eller döda han skurken så gjorde han ju det

(*Intervju: Alexander*)

Även Lisa formulerar tydligt ett återkommande mönster i deckare utifrån sina erfarenheter. Alexander och Lisa har delvis olika uppfattningar. Representationerna av deras lässtrategier gör att de kan få syn på både skillnader och likheter. I ett samtal kring deras respektive lässtrategier av deckare skulle det kunna visa sig att de med deckare avser olika slags filmer. Det skulle också kunna visa sig att Alexander känner igen Lisas erfarenheter när han möter dem i ord och håller med henne. Det kan jag inte svara på här, men deras representationer av strategierna gör att de har något att utgå ifrån i diskussionen.

Det är möjligt att Sannas erfarenheter av deckare i sin tur skiljer sig från Alexanders och Lisas, men eftersom hon inte synliggör sina erfarenheter uppstår det inte heller någon möjlighet för andra att se hur hon läser. Det innebär inte att Sannas upplevelse av deckare är mindre stark eller att hon är mindre framgångsrik i sin läsning när det gäller att avslöja mördaren. Men det innebär att det inte är

möjligt för någon annan att få syn på hennes läsning och lässtrategier.

Ett annat exempel har vi efter läsningen av *Skruva den som Beckham*. Medan Björn skriver ”Jag var trött och filmen var dålig så jag blev bara tröttare”, så skriver Niklas ”Jag gillar inte såna här filmer så jag tyckte det var tråkigt. För fotbollsfilmerna är så överkliga.” Den stora skillnaden i deras representationer är att Niklas konkretiserar orsaken till spänningen mellan sin och filmens allmänna repertoar. I diskussionen efter filmen refererar jag till Niklas läsning av filmen och undrar vad det är som gör att filmen är överklig. Björn får då den hjälp han behöver för att kunna formulera vad det är som gör att han har upplevt filmen som tråkig. Med hjälp av ordet ’överklig’ hjälps han och Niklas då åt att formulera att det som gör filmen överklig är att Jess är så bra på att spela fotboll. Deras erfarenheter av världen säger dem att det inte är möjligt att någon skulle kunna vara så bra på att spela fotboll som Jess om man inte har tränat fotboll.

I detta fall har ordet ’överklig’ samma betydelse för Niklas och Björn, men i klassen finns också exempel som visar att även om de flesta är överens om att ’verklig’ är ett kvalitetskriterium, så visar det sig att olika elever avser olika saker med ’verklig’. Medan exempelvis Nathalie menar att det verkliga hör till realistiska TV-program som *Andra avenyn*, så menar Frida att även fantasyfilmer som *Twilight* kan vara verkliga.

En annan användning av verklig är den som Henrik, Fredrik och Sofia visar när de använder konkreta exempel på att det blir överkligt när filmen har brister i form av klaffar eller när det ser ut som en död karaktär andas vidare.

Ytterligare ett sätt att använda verklig på är när det kombineras med filmer som är verklighetsbaserade eller på något sätt bygger på verkligheten. Även här framkommer det att det inte är tydligt i vilken grad en film behöver bygga på verkliga händelser för att bli betecknad som verklighetsbaserad. För Fredrik kan även en kontrafaktisk film som *Inglourious Basterds* klassas som verklig.

För att eleverna i ämnet svenska ska få möjlighet att möta olika upplevelser, åsikter och värderingar i mötet med olika texter utifrån både sina och andra elevers läsningar räcker det således inte

att deras läsningar representeras med hjälp av ett semiotiskt system. Deras läsningar behöver också konkretiseras för att synliggöra likheter och olikheter i upplevelserna, åsikterna och värderingarna.

Hittills har min framställning visat på vikten av att eleverna representerar sin läsning och konkretiserar sin läsning för att de på allvar ska kunna mötas kring filmen och utbyta erfarenheter kring den. Varken svar som ”vet inte”, tystnad eller blanka rader på papper kan utgöra goda jordmåner för utbyte av upplevelser, tankar och åsikter. Kring dessa icke-svar finns således en stor didaktisk utmaning för svenskundervisningen som jag återkommer till i nästa kapitel: ”Att sätta erfarenheter i rörelse.”

Olika semiotiska resurser kan visa olika aspekter av läsningen

I detta avsnitt vill jag visa att olika semiotiska resurser kan förmedla olika aspekter av en läsning.

Efter det att klassen tillsammans har sett *Sjätte sinnet* och eleverna har berättat om sina upplevelser muntligt och skriftligt får de i uppgift att individuellt skriva en novell utifrån sin läsning av filmen. Uppgiften de får är att fylla ett av filmens tomrum genom att berätta vad de tror händer en av huvudpersonerna, Cole, när han blir instängd på en vind. Björn skriver så här i sin första version av texten:

Jag går upp för trappan för att hämta min ballong. Jag stannar upp för att jag hör röster, men jag ser ingen. Då förstår jag att det är en av de döda. När jag ska gå tillbaka ner möter jag darran och hans kompis. De frågar mig om jag vill va med i deras Pjäs och det vill jag så klart. Men så plötsligt rycker de tag i mina armar och drar in mig i vinds luckan. Jag skriker och slår vilt med armarna. Jag vill inte träffa han där inne! Jag börjar slå på dörren. Jag har panik! Och plötsligt slår jag huvudet och svimmar

(*Cole på vinden*: Björn)

I kapitlet ”Teoretiska utgångspunkter” lyfter jag fram verbalspråkets och bildens olika meningspotentialer: medan bilden är organiserad utifrån rummets logik är texten det utifrån kronologins logik. Det är två saker jag vill peka på i Björns text. Den ena är att han utnyttjar verbalspråkets meningspotential med den sekventiella framställningen: händelse läggs till händelse. Den andra är att han följer uppmaningen att berätta om vad som skulle kunna ha hänt Cole på vinden i tre meningar: ”Jag börjar slå på dörren. Jag har panik! Och plötsligt slår jag huvudet och svimmar”. Björn väljer att fylla filmens tomrum med fem ord ”Och plötsligt slår jag huvudet”. Att Cole slår på dörren, att han får panik och att han svimmar på vinden visas i filmen. Utifrån det Björn har skrivit framstår det som att han inte har upplevt filmen tillräckligt starkt för att ha möjlighet att utveckla vad som kan ha hänt Cole på vinden. I det här fallet har jag emellertid även tillgång till ett annat material som ger en annan bild av Björns läsning av filmen.

Efter det att eleverna har skrivit sina texter och fått möjlighet att bearbeta dem så får de i grupp uppgiften att även filma tomrummet. Arbetsgången ser ut så här:

- Uppläsning av elevtexter i grupp kring vad som händer Cole på vinden.
- Arbete med gruppens synopsis. (Spelades in på diktafon.)
- Arbete med gruppens bildmanus. (Spelades in på diktafon.)
- Filmande
- Redigering
- Visning av filmerna för de andra i klassen.

När det gäller film är den organiserad både utifrån kronologins och utifrån rummets logik. Filmerna är också multimodala genom att de använder sig av olika semiotiska resurser som kroppsspråk, ljud och ljus. Materialet jag utgår från i mitt exempel nedan är inte elevernas färdiga filmer utan gruppernas samtal medan de skriver synopsis och gör bildmanus. När eleverna skriver sitt synopsis och utformar sitt bildmanus består emellertid uppgiften av att föreställa sig hur de ska skapa film av sin idé.

I Björns grupp ingår också Niklas och Molly. Niklas sitter mest tyst och kommer inte med några förslag. Molly är den som skriver och ritar samt för arbetet framåt. Vid de första genomlysningarna av gruppens arbete får jag intrycket att Björn är forcerad och inte riktigt koncentrerad på uppgiften. Han bryr sig inte heller om att riktigt lyssna på de andra, men det strömmar ut förslag från honom:

B: ja liksom att han sitter så skiträdd i ett hörn så

M: ja

B: å nästan gråter

Mo: å det e mörkt inne

B: å sen så

M: mm

B: helt plötsligt så bara nu e det xx sen bara slår han sig ut genom dörrarna å sen så trillar han ihop i sin mammas famn av allt den jobbiga kraften att slå sönder dörren

M: vad e det för jobbig kraft där inne

B: det e dom döda å han som tillsammans

M: å hur ska

B: i en trycker upp dörren

M: ja hur ska ni visa det då Björn med dom döda

B: att tre personer två eller tre personer

M: mm

B: helt plötsligt det e så mörkt å läskigt så står dom där och tittar på han så

M: mm

B: å helt plötsligt ska allting tändas så ska dom bara trycka upp dörren

M: ja men jag tycker det verkar som en jättebra idé frågan e bara hur ni ska

B: sen helt plötsligt ska han trillar ihop av sån där styrkebrist i sin mammas famn

(Cole på vinden: gruppsamtal med Björn, Molly och Niklas)

När jag i intervjun ställer frågor om arbetet tycks Björn själv inte värdera sitt arbete så högt utan kallar sina idéer för skojidéer (*In-*

tervju: Björn). Vid ytterligare genomlysningar av gruppens arbete upptäcker jag emellertid att det Björn tillför arbetet är relevant och att han på ett helt annat sätt än i sin skrivna text har idéer om vad som kan hända Cole på vinden.

I gruppsamtalet föreslår Björn de andra att de ska låta olika semiotiska resurser samverka för att berätta sin version av vad som händer Cole. Han konkretiserar dessutom vad han menar genom att ta olika semiotiska resurser i bruk i själva samtalet. Han illustrerar exempelvis med sitt kroppsspråk händelser i scenen och han spelar upp musik från sin mobiltelefon. På inspelningen kan jag höra honom måla fram Coles känsla av utsatthet inne på vinden genom att säga att Cole ska sitta i ett mörkt fuktigt hörn och nästan gråta medan de döda tittar på honom. Jag hör honom också använda sig av en kontrastverkan för att öka dramatiken i berättandet genom att efter detta mörka, obehagliga så ska det bli ljust när dörren trycks upp. Dessutom bidrar han med förslag på musik som han menar kan förstärka olika avsnitt i filmen, förslag som han delvis spelar upp från sin mobiltelefon. Jag hör honom prata om Pavarottimusik, fängelsemusik, musik från *Star Wars*, emomusik och Harry Potter-musik. Han pratar också om effekter som rökmoln och gör intertextuella referenser till onlinespelet *World of Warcraft* genom att föreslå att de döda ska heala Cole och ge honom kraft, en kraft som hjälper honom att få upp dörren och ta sig ut till sin mamma.

Min tolkning av den stora skillnaden mellan Björns sätt att fylla filmens tomrum i skrift respektive med en tänkt film är att han får tillgång till andra idéer när han ska representera sin läsning i andra semiotiska system. Bilden är organiserad av rummets logik och det tar Björn hänsyn till när han ska illustrera hur ensam Cole känner sig i denna situation, en ensamhet som inte får något utrymme i hans skrivna text. I den tänkta filmen menar han att det kan visas genom att de placerar Cole i ett hörn och att de döda ska stirra på honom, något som kommer att förstärka Coles känsla av utsatthet. Han använder sig även av kroppsspråkets betydelse när han föreslår att Cole ska sitta ihopkrupen. För att ytterligare förstärka den obehagliga känslan tar han mörkret till hjälp och använder på så sätt även ljusets semiotiska resurser. Björn använder sig också av

en mängd intertextuella referenser både som förslag på inslag i scenen och för att konkretisera vad han menar. Sammantaget framstår representationen av hans läsning på ett helt annat sätt än vad den gör i skrift.

Den stora skillnaden mellan förekomsten av intertextuella referenser i elevernas skrivna texter och i samtalen kring de tänkta scenerna är gemensam för många av eleverna. Skillnaden gäller inte enbart denna uppgift utan jag ser frånvaron av explicit intertextualitet som en annan form av tystnad eller blanka rader i materialet.

Frånvaron av explicita intertextuella referenser

Eleverna har sedan skolstart mött ett svenskämne i skolan som vilar på ett vidgat textbegrepp. När eleverna i 7F berättar för mig om sina minnen av svenskundervisningen år 4-6 framkommer att texterna i deras undervisning har dominerats av skönlitteratur. Eleverna minns dock inslag av teater och filmer. När eleverna berättar om kontexten kring filmvisningarna framträder en bild där film framför allt har använts som utfyllnad och belöning. I något av klassrummen har samtal förts efter filmvisningar. När det gäller samtal runt andra texter, som skönlitteratur, berättar eleverna om skiftande erfarenheter av sådana textsamtal i år 4-6. Erfarenheterna av tidigare svenskundervisning för de med sig till år 7 när jag möter dem.

Utifrån forskning som den av Fast och Olin-Scheller får vi bilder av en svenskundervisning i vilken elevernas fritidstexter inte möter skolans texter. Min uppfattning är att inte heller eleverna i min undersökning har erfarenheter av att deras fritidsläsning har efterfrågats i klassrummen, med det undantag att de alla berättar om att de mestadels själv har fått bestämma vilka böcker de skulle läsa i skolan.

Efter filmvisningen av *Sjätte sinnet* frågar jag eleverna om *Sjätte sinnet* påminner dem om någon annan text (bok, film och/eller datorspel) eller något de själva har varit med om. Av nitton elever är det nio som svarar på uppmaningen. Av dem är det två som refererar till något de själva har upplevt, två till att de känner igen skådespelare i *Sjätte sinnet* från andra filmer, två menar att *Sjätte sinnet* påminner dem om TV-serien *Ghost Whisperer* eftersom även

huvudpersonen i TV-serien *Ghost Whisperer* kan se döda och tre av dem refererar till filmen *A Beautiful Mind* som klassen har sett tillsammans tidigare. Oliver motiverar sin koppling på följande sätt:

Att han ska bli botat (Pojken) och att Malcolm upptäcker i slutet att han är död. Man fattar inte att han är död i början, samma i den andra filmen. Han upptäcker att han ser i syne (*Sjätte sinnet 1: Oliver*).

Jag väljer att lyfta exemplet i det här sammanhanget, eftersom jag tror att det i klassen ryms en mängd erfarenheter, vilka skulle kunna länkas samman på något sätt med *Sjätte sinnet*. Att endast hälften svarar på uppmaningen och att tre av dem som svarar på uppmaningen väljer *A Beautiful Mind* tolkar jag som ett uttryck för att svenskklassrummet är slutet. Att associationerna till andra texter liksom stannar i rummet, att möjligheterna som finns till buds är de texter som har blivit lästa i svenskklassrummet, ingen annanstans, när det blir fråga om explicita kopplingar som ska göras. En möjlig parallell till denna händelse finns i en av Årheims undersökningar. I *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier* (2007) väljer eleverna att fokusera på skolläsningen i en gruppdiskussion även om Årheim hade planerat att låta diskussionen kretsa runt deras fritidsläsning (130). Även om Årheim möter dem i rollen som forskare och diskussionen sker utanför ramen för svenskundervisningen, så befinner de sig på en skola. Förmodligen förknippar eleverna Årheim med svenskundervisningen, eftersom det är kring skönlitteratur undersökningen kretsar. Att elever redan i väldigt unga år får tydliga bilder av vad samtal i skolan kretsar kring tydliggörs också i Anne Haas Dysons *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy* (1997). I bokens inledning berättar Dyson hur hon hör två pojkar i första klass diskutera några superhjältefigurer. När hon ber dem berätta för henne om dessa superhjältar förnekar de dock att deras samtal handlat om dessa superhjältar. Istället säger de att de har pratat om delfiner. Dyson förklarar deras förnekande med att pojkarna är med-

vetna om att superhjältarna hör till deras kompisvärld och inte är välkomna in i den officiella skolvärlden (3).

I samma ljus sätter jag det faktum att elevernas intertextuella referenser blir fler när de får i uppgift att göra film. En möjlig tolkning är att andra semiotiska resurser öppnar upp för andra slags minnen och därigenom andra associationer. Dessutom är min uppfattning att eleverna upplever just det som jag har lyft fram tidigare i avsnittet: att de behöver både synliggöra sina idéer genom att berätta om dem, men också genom att konkretisera dem för att de andra ska förstå vad de menar.

En annan möjlig tolkning handlar om att eleverna nu möter ett annat svenskämne än det de är vana vid när de får i uppgift att skapa film. Genom att rummet vidgas när det gäller uppgiftens utformning, så vidgas även deras möjliga referensramar och de synliggör därigenom andra erfarenheter. Erfarenheter som de tidigare lärt sig inte räknas på svensklektionerna.

Sammanfattning och diskussion av resultaten ur ett didaktiskt perspektiv

I kapitlet har jag lyft betydelsen av att läsningar såväl representeras som konkretiseras för att det ska vara möjligt för svenskundervisningen att skapa mötesplatser kring dem. Jag har också pekat på olika möjliga anledningar till varför vissa elever inte representerar sina läsningar. Dels menar jag att det kan bero på att de inte har approprierat de lässtrategier som krävs för att de ska kunna synliggöra för sig själv och andra vad de uppskattar eller att de inte har approprierat de semiotiska resurser som krävs för att de ska kunna representera sina läsningar. Dels menar jag att det kan ses som exempel på motståndsstrategier gentemot läraren, ämnet eller skolan. Ytterligare en möjlig anledning är att eleverna är medvetna om att det kring de populärkulturella medierna råder ett viktigt samspel i vilket de skapar delar av sin identitet gentemot de andra i klassen och i ljuset av det är de hellre tysta än medverkar till att skapa en bild av sig själv som de inte har kontroll över. Dessutom pekar jag på möjligheten att eleverna inte har haft tillräcklig tid för reflektion i vissa situationer. I kapitlet visar jag även möjligheterna

till utbyte av erfarenheter som uppstår när läsningarna representeras och konkretiseras med hjälp av hur eleverna använder 'verklig'.

En av uppsatsens teoretiska utgångspunkter är att representationen påverkas av vilka semiotiska resurser som erbjuds. I kapitlet valde jag att låta detta illustreras genom diskrepansen mellan Björns representation av sin läsning med hjälp av skriftens respektive filmens semiotiska resurser. Förutom att möjligheten att få representera sina läsningar med hjälp av olika semiotiska resurser kan visa olika dimensioner av en läsning och en elevs filmiska repertoar, så bär denna uppgift även på andra lärandepotentialer. Den ena består av att eleverna tycks få en annan tillgång till andra texter de har läst när de i samarbetet med de andra kring den kommande filmen ska konkretisera sina idéer. Den andra består av det Lindstrand betonar i "Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland" (2009). Lindstrand refererar här till den undersökning av unga människors filmskapande han genomförde inom ramen för sitt avhandlingsarbete. Lindstrand menar att:

Genom de insikter ungdomarna erövrar under det egna arbetet kan de även ifrågasätta hur motsvarande former av representation och estetiskt formade texter fungerar i andra sammanhang. Filmmediets konstruerade natur framträder på detta sätt för ungdomarna, vilket ger möjlighet till ett kritiskt förhållningssätt (Lindstrand, 2009:171).

För Björn och de andra eleverna i klassen skulle det innebära att när de själva använder sig av filmens semiotiska resurser skapas även förutsättningar för dem att få syn på att filmer förmedlar konstruerade, medierade bilder. Genom att tillägna sig förutsättningar för att få syn på hur filmer är konstruerade skapas även möjligheter för dem att ifrågasätta det de ser. Därigenom skapas förutsättningar för elever att appropriera en ny lässtrategi: genom att få upptäcka hur filmer är "konstruerade" kan de också undersöka hur filmens konstruktion/användning av semiotiska resurser samspelar med deras sätt att läsa filmen. Dessutom får de tillgång till nya semiotiska resurser som både kan handla om hur man genom val av bildutsnitt kan förmedla en karaktärs upplevelse av nå-

got mer eller mindre starkt och om verbalspråkets benämningar på olika bildutsnitt.

Slutligen tar jag i kapitlet även upp frånvaron av explicita intertextuella referenser och sätter den i ljuset av såväl det faktum att eleverna inte har tidigare erfarenheter av att använda film som utgångspunkt i svenskundervisningen samt i ljuset av annan forskning som visar hur barn tidigt lär sig vad samtal och arbete i skolan kretsar kring. Och det är inte deras fritidsläsning.

ATT SÄTTA ERFARENHETER I RÖRELSE

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv samt med hjälp av begrepp från socialsemiotiken, söker jag i denna uppsats kunskap kring hur elever i en sjunde klass läser film och utforskar hur deras film läsning kan förvaltas inom ramen för svenskundervisningen. Fortlöpande har jag i avslutningen till uppsatsens tre empiriska kapitel sammanfattat resultaten. I avslutningen till kapitlen ”Erfarenheter i rörelse” och ”Läsningarnas representationer” har jag också diskuterat resultaten ur ett didaktiskt perspektiv. I föreliggande kapitel mejslar jag fram ett möjligt förhållningssätt för en undervisning som vill förvalta elevers film läsning. Jag diskuterar även vilket utrymme det finns för att förvalta min undersöknings resultat inom svenskämnet i *Lgr 11*.

Med sig till skolan för elever en mängd erfarenheter, erfarenheter som de är mer eller mindre medvetna om att de besitter. I mötet med skolan lär eleverna sig vilka erfarenheter som i skolkontexten räknas som värdefulla och vilka erfarenheter som skolan inte intresserar sig för. Att läsa film i skolan innebär en möjlighet att sätta en del av elevernas erfarenheter i rörelse och synliggöra dem för såväl eleverna själva som för deras klasskamrater och lärare. Att läsa film i skolan innebär också en möjlighet för elever att göra nya erfarenheter.

Undersökningens resultat innebär dock att det ställs krav på en undervisning som vill förvalta elevernas erfarenheter av film och skapa möjligheter för lärande i samband med filmvisningar inom ramen för svenskundervisningen. Centralt är att undersökningen

visar att elevernas filmiska repertoar kan krocka med lärarens när det gäller vilken form av möte mellan film och läsare som man söker. I uppsatsen bekräftas McCormicks tes att den största potentialen för undervisningen finns i de möten som kännetecknas av spänning, eftersom filmen i de fallen står för något som läsaren inte söker i filmen eller har tidigare erfarenheter av. Bortom ord som konstig och komplicerad kan då dölja sig erövrad kunskap om filmers dramaturgi. Bortom ett ord som överklig kan djupt rotade föreställningar om manligt och kvinnligt dölja sig. Och bortom ett ord som 'verklighetstroende' kan en syn på ett liv efter döden dölja sig.

Bland eleverna i 7F finns Lisa, som både läser film för att få mysa och skrika med kompisar och för att vidga sin värld. Lisa söker aktivt filmer som medför att spänning uppstår mellan hennes och filmens allmänna repertoarer och begagnar sig av möjligheten att närma sig en film genom att använda sin textvärld för att öka sina kunskaper och erfarenheter. Lisa förhåller sig således medvetet till tillfällena då det uppstår spänning mellan repertoarer och undersöker hur hon ska förhålla sig till spänningen.

De andra eleverna i 7F ser emellertid inte film primärt för att de vill lära sig något; de ser film för att få känna och att få dela upplevelser med andra, vilket befäster deras tillhörighet till olika grupper. Väljer då läraren filmer utifrån en ambition att spänning ska uppstå mellan elevernas och filmernas repertoarer riskerar lärarrepertoaren att krocka med elevernas.

Att visa filmer för elever inom ramen för svenskundervisningen som matchar elevernas repertoarer kan i sig vara positivt, eftersom filmen då blir något som förenar klassen och något som eleverna kan dela med varandra. I linje med hur elever ser film på fritiden kommer då filmen att utgöra något man kan förenas kring och man kan tillsammans bekräfta att filmen var "bra" för att den kanske var rolig eller spännande. Att primärt söka filmer som matchar elevernas repertoarer är emellertid problematiskt. En anledning är att det är ovanligt med en klass som är så homogen att elevernas repertoarer sammanfaller på ett sätt som gör att det är möjligt att finna filmer som matchar allas repertoarer. En annan och mer betydelsefull anledning hör samman med hur undervisningen

skapar möjligheter för lärande och utveckling. När repertoarer matchas är det svårt att få syn på samspelet repertoarerna emellan och därmed konkretisera vad det är som gör en film rolig, spännande eller sorglig. Och i tystnad eller på blanka rader kan inte samtal födas eller erfarenheter och upplevelser utbytas.

Ett sätt att knyta an till elevernas filmiska repertoarer är att sätta själva upplevelsen av läsningen i första rummet, att låta elevernas subjektiva sammanfattande omdömen som bra, rolig eller spännande få ta utrymme och plats. Elevernas läsningar kan då ses som portar till deras erfarenheter och därigenom också till olika perspektiv och uppfattningar om världen. I detta sammanhang är det emellertid viktigt att finna möjligheter för eleverna att utbyta erfarenheter på ett sätt som gör att deras läsningar leder tillbaka till filmen och konkretiseras med hjälp av den.

Den stora utmaningen för undervisningen är att väcka viljan hos eleverna att medvetet vilja läsa en film ur flera faser och att inom ramen för undervisningen vilja utforska sin egen läsning samt lyssna och ta del av de andras.³⁸ Ur ett lärarperspektiv innebär det att vara medveten om att det kan innebära att undervisningen tillför ett annat sätt att läsa film för de flesta elever. Det betyder att det är viktigt att undervisningen tillhandahåller möjligheter för eleverna att utveckla sitt verbalspråk eller andra semiotiska resurser för att de ska få tillgång till de semiotiska resurser de behöver för att kunna representera sina läsningar. För att elever ska kunna konkretisera sina läsningar och tydliggöra sitt möte med en film krävs också att de är medvetna om hur filmens semiotiska resurser verkar och samverkar. Med stöd av annan forskning visar min undersökning att eget filmskapande kan vara en väg att erövra ett medvetet förhållningssätt till hur filmer berättas.

En annan stor utmaning för undervisningen är att skapa ett klimat i vilket eleverna vill dela med sig av sina läsningar till andra. I det avseendet är det viktigt att beakta att läsning av film även bör betraktas som en ritual kring vilken människor formar sin identitet och samspekar med andra.

³⁸ Med formuleringen "läsa en film ur flera faser" syftar jag på Langers receptionsmodell som jag delvis utgår från i sammanfattningen av kapitlet "Erfarenheter i rörelse".

När det handlar om att välja filmer som kan väcka viljan hos eleverna att tillägna sig fler lässtrategier, att vilja utforska spänningar mellan repertoarer, framstår det som att ”verklighetsbaserade filmer” är ett gott val. I undersökningen visar många elever att de när det gäller de här filmerna medvetet läser filmerna ur fler faser. Även om många elever uppskattar verklighetsbaserade filmer framför allt eftersom kopplingen till verkligheten förstärker den känslomässiga upplevelsen, så finns det också elever som menar att dessa filmer påverkar deras allmänna repertoar. För några innebär det också ett mer kritiskt förhållningssätt till filmerna, eftersom de provar sin filmiska föreställningsvärld mot sina tidigare erfarenheter; andra ser den här kategorin av filmer som en oproblematiserad källa till lärande. Att det i en klass som 7F finns elever som läser filmer på olika sätt beroende på genre och vilken film de läser är också något som är viktigt för läraren att få syn på och synliggöra för eleverna. Att kunna synliggöra att det i en klass ryms såväl olika uppfattningar om en och samma film som olika sätt att läsa filmen och bemöta spänning mellan repertoarer menar jag är viktigt. För att få fler elever att använda sig av olika möjligheter när de närmar sig en film och sin läsning av den är det en tillgång att kunna tydliggöra att det inte är enbart läraren som använder sig av dessa möjligheter, utan att det också är något som klasskamraterna gör och upplever som lustfyllt.

Lgr 11

Hösten 2011 träder *Lgr 11* i kraft, och det är inom ramen för svenskämnet i *Lgr 11* som min undersöknings resultat kan sättas i rörelse.

Utifrån min undersöknings syfte och resultat har jag valt att titta närmare på hur den nya kursplanen i ämnet svenska dels förhåller sig till elevernas texterfarenheter, dels vilken ställning andra texter än de verbalspråkliga har i det kommande svenskämnet.

I kommentarmaterialet till kursplanen i ämnet svenska finns ett särskilt avsnitt i vilket Skolverket förtydligar skillnaden mellan *Lgr 11* och kursplanen i ämnet svenska från år 2000. Skolverket betonar att inga genomgripande förändringar har skett. Jag menar dock att en betydelsefull förändring är att kursplanen i ämnet svenska i

Lgr 11 saknar skrivningar kring att undervisningen ska anknyta till elevers texterfarenheter. Denna förändring jämfört med kursplanen för ämnet svenska från år 2000 berörs inte av kommentarmaterialet. En förändring som däremot tas upp är att det vidgade textbegreppet inte längre finns med som begrepp. Däremot menar Skolverket att innebörden i det vidgade textbegreppet är lika aktuell. I vilka avseenden innebörden i det vidgade textbegreppet är lika aktuell i *Lgr 11* utvecklas emellertid inte (Skolverket, 2011a).

Att det fortfarande finns utrymme att använda sig av andra texter än verbalspråkliga tydliggörs också i kommentarmaterialet. Det står exempelvis att: ”Studier av scenkonst och annat estetiskt berättande, som till exempel teater, film och måleri, ska också ingå i svenskundervisningen” (Skolverket, 2011a:9).

När det handlar om vilken ställning texter som film och teater har i den nya kursplanen menar jag att deras betydelse har minskat i den nya kursplanen i förhållande till verbalspråkliga texter. Ett exempel på hur det kommer till uttryck är att det i kursplanen från år 2000 finns meningar som likställer litteratur med film och teater i skrivningar som ”Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater” (Skolverket, 2000b). Det är den allra första meningen i kursplanen i ämnet svenska från år 2000. I *Lgr 11* är det istället så att andra texter än verbalspråkliga återfinns i separata meningar och avsnitt.

I kursplanen finns också formuleringar kring att elever ska stimuleras till eget skapande, och i det centrala innehållet för eleverna i årskurs 7-9 ingår att eleverna ska skapa texter i vilka ord, bild och ljud samspelar. Att göra egna filmer finns här med som en möjlighet bland andra (Skolverket, 2011b). Varför eleverna ska stimuleras till eget skapande eller vad det är eleverna ska tillägna sig för slags kunskaper när de skapar texter i vilka olika semiotiska resurser samspelar framkommer inte i kursplanen. I kunskapskraven för betyget E i årskurs 9 står det: ”Genom att kombinera olika texttyper, estetiska uttryck och medier så att de olika delarna samspelar på ett i huvudsak fungerande sätt kan eleven förstärka och levandegöra sina texters budskap” (Skolverket 2011c). Det innebär

att det framför allt handlar om att tillägna sig en förmåga att använda sig av olika semiotiska resurser på ett effektivt sätt när det handlar om att få fram ett budskap. Kommentarmaterialet är också tvetydigt när det handlar om på vilka sätt elever ska få kunskap om användning av olika semiotiska resurser: å ena sidan står det att eleverna ”ska stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer. Dessa uttrycksformer kan vara film, teater, digitala presentationsprogram eller manuellt och digitalt bildskapande och är också delar av en fungerande språkförmåga.” Å andra sidan står det att ”Studier av scenkonst och annat estetiskt berättande, som till exempel teater, film och måleri, ska också ingå i svenskundervisningen. Det är de berättande delarna av dessa uttryck som hör till ämnet svenska. Tekniker för att till exempel själv framställa bilder ryms mer i ämnet bild och det finns således goda möjligheter för de båda ämnena att samverka.” (Skolverket, 2011a). För den enskilde läraren fungerar således inte kommentarmaterialet vägledande i denna fråga.

När det handlar om såväl läsning av text i vidgad betydelse som att representera läsningar och/eller skapa texter med andra semiotiska resurser än de verbalspråkliga, så menar jag att utrymmet som finns till detta är mycket begränsat, inte minst eftersom det inte ingår i det som under rubriken ”Syfte” anges som svenskämnet fem långsiktiga mål. Tillsammans med det faktum att det inte någonstans skymtar fram att texterfarenheter som är erövrade utanför skolan kan ses som en resurs menar jag att möjligheterna för att ta tillvara min undersöknings resultat inom ramen för det nya svenskämnet i *Lgr 11* är begränsade. Men de finns. Intressant i sammanhanget är också att samtidigt som utrymmet för att i svenskämnet arbeta med texter i vidgad betydelse har krympt, så förtydligas skrivningar kring att eleverna i bildämnet ska få möta olika former av visuell kultur: ”film, foto, design, konst, arkitektur och miljöer”. Även det kommunikativa inslaget betonas i större utsträckning i *Lgr 11*:s bildämne (Skolverket, 2011d). Precis som kommentarmaterialet pekar på så finns det alltså goda möjligheter för bildämnet och svenskämnet att samarbeta.

Framåtblick

Just nu. Unga människor fortsätter att röra sig i ett medielandskap som kännetecknas av ett rikt flöde av texter och en snabb förändring vad det gäller texternas tillgänglighet. Vems projekt bör det vara att skapa förutsättningar för att unga människor medvetet kan röra sig i detta landskap och använda sig av texternas semiotiska resurser?

Min undersökning visar att den potential som ryms i elevers erfarenheter av film behöver sättas i rörelse för att en filmvisning ska innebära en reell möjlighet till lärande i klassrummet. Det räcker således inte med att konstatera att eleverna har rika erfarenheter av film och medier och att film- och medieundervisning kan vara elevernas eget projekt i klassrummet. Istället bör jag som svensklärare arbeta aktivt för att skapa möjligheter för eleverna att appropriera kunskap som gör det möjligt för dem att läsa en film ur olika faser och representera sina läsningar. På så sätt får eleverna en förmåga att undersöka vad textvärldens idéer kan betyda för dem och deras liv samt för vad de vet, gör och känner. De får också en förmåga att undersöka hur filmen är uppbyggd och hur filmen medierar sin bild av verkligheten. Om undervisningen lyckas med detta skapas förutsättningar för elever att både se film för att få starka känslomässiga upplevelser samt delta i samspel med andra och medvetet undersöka spänningar av repertoarer och se filmer som möjligheter att möta såväl sig själv som världen. Dessutom skapas då förutsättningar för att eleverna utvecklar en förmåga och en vilja att medvetet undersöka och kritiskt granska medierade bilder av verkligheten.

REFERENSER

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Lars Gustaf (2002). Perspektiv på mediepedagogik i skoldebatten. I: Aulin-Gråhamn, Lena (red.). *Pyttesmå ändringar – radikala scenbyten*. Malmö: Lärarutbildningen; Stockholm: Svenska filminstitutet. S. 101-109.
- Arendt Rasmussen, Tove ([1990] 1995). *Actionfilm & drengekultur*. Aalborg: Aalborg universitetsforlag.
- Arfwedson, Gerd B. (2006). *Litteraturdidaktik: från gymnasium till förskola. En analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Vetenskapsrådets rapportserie 2006:11.
- Asplund, Stig-Börje (2010). *Läsning som identitetsskapande handling: gemenskapande och utbrytningsförsök i fordonspojkers litteratursamtal*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Berger, Arthur Asa (1996). *Narratives in Popular Culture, Media and Everyday Life*. Thousand Oaks: Sage
- Bergh Nestlog, Ewa (2009). *Perspektiv i elevtexter: Skriftligt argumenterande i grundskolans mellanår*. Växjö: Växjö universitet.
- Bergman, Lotta (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola.
- Bergöö, Kerstin (2005). *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö: Malmö högskola.

- Berlin, Johan (2004). Aktionsforskning – en problematisering. I: Rönnerman, Karin (red.). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur. S. 209-220.
- Bolin, Göran (1998). *Filmbytare. Videovåld, kulturell produktion & unga män*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Bommarco, Birgitta (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Malmö högskola.
- Bordwell, David & Thompson, Kristin (2008). *Film Art: An Introduction*. New York: McGraw-Hill.
- Buckingham, David & Sefton-Green, Julian (1994). *Cultural Studies Goes to School. Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor & Francis.
- Dagens Nyheter (060302) Tåget genom kulturhistorien. (Hämtad den 100917 från <http://www.dn.se/kultur-noje/taget-genom-kulturhistorien-1.532291>).
- Danielsson, Helena (2002). *Att lära med media. Om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Danielsson, Jonas (2006). *Skräckskönt. Om kärleken till groteska filmer – en etnologisk studie*. Umeå: h:ström - Text & kultur.
- Dozier, Rush W. Jr ([1998] 2000). *Rädsla. Känslan som genom-syrar och präglar våra liv och vår värld*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Drotner, Kirsten ([1991] 1995.) *At skabe sig-selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. Köpenhamn: Nordisk Forlag A/S.
- Drotner, Kirsten, Bruhn Jensen, Klaus, Poulsen, Ib & Schrøder, Kim (1996). *Medier og kultur. En grundbog i medieanalyse og medieteori*. Köpenhamn: Borgen/Medier.
- Drotner, Kirsten, Bruhn Jensen, Klaus, Poulsen, Ib & Schrøder, Kim ([1996] 2000). *Medier och kultur. En grundbok i medieanalys och medieteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyson, Anne Haas (1997). *Writing Superheroes. Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York: Teachers College Press.

- Einarsson, Jan (2000). *Barns språkliga dagar*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmfeldt, Johan (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Emilson, Henrik (2009). När en bok blir film – I taket lyser stjärnorna. (Hämtad den 110408 från <http://www.sfi.se/sv/filmiskolan/Nyhetslista/Nar-en-bok-blir-film---I-taket-lyser-stjarnorna/>).
- Eriksson, Anita (2004). Att skapa en kurs i aktionsforskning. I: Rönnerman, Karin (red.). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur. S. 169-185.
- Eriksson, Per & Viklund, Klas (2008). *Skolbio i Sverige. En kartläggning av verksamheten med Skolbio i Sveriges 290 kommuner*. Stockholm: Svenska Filminstitutet.
- Ewald, Annette (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Malmö: Malmö högskola.
- Fangen, Katrine (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala : Acta Universitatis Upsaliensis.
- Fiske, John ([1987] 1991). *Television Culture*. London/New York: Routledge.
- Folkesson, Lena (2004). Aktionsforskning – på vems villkor? I: Rönnerman, Karin (red.). *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner*. Lund: Studentlitteratur. S. 111-124.
- Grodal, Torben Kragh (2003). *Filmoplevelse – en indføring i audiovisuel teori og analyse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hoel, Torlaug Løkensgaard (2000). *Forskning i eget klasserum –noen praktisk-metodisk dilemma av etisk karakter*. Nordisk pedagogik, 20(3). S. 160-170.
- Holmberg, Olle ([1988]1990). *Videovåld och undervisning*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Jansson, Bo G. (2006). *Episkt dubbelspel. Om faktionsberättelser ifilm, litteratur och tv*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö högskola.

- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, Gunther & Selander, Staffan (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Kungliga Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith A. ([1995] 2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Leffler, Yvonne (2001). *Skräck som fiktion och underhållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline (2010). *Texters, textuppgifters och undervisningens betydelse för elevers läsförståelse. Fördjupad analys av PIRLS 2006*. Stockholm: Skolverket.
- Lindstrand, Fredrik (2006). *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Stockholm: HLS förlag.
- Lindstrand, Fredrik (2009). Lärprocesser i den rörliga bildens gränsland. I: Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.). *Estetiska lärprocesser – upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur. S. 153-173.
- Malmgren, Lars-Göran (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet. Litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- McCormick, Kathleen (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Medierådet (2008). *Ungar & Medier 2008. Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*. Stockholm: Medierådet.
- Miegel, Fredrik & Johansson, Thomas ([1996] 2002). *Kultursociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Milner, Andrew ([1996] 2005). *Literature, Culture and Society*. London: Routledge.
- Molloy, Gunilla (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.

- Monaco, James ([1977] 2000). *How to Read a Film : the World of Movies, Media, and Multimedia: Language, History, Theory*. New York: Oxford University Press.
- Norrby, Catrin (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, Joel ([1970] 1983). *Att se film*. Malmö: Liberförlag.
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother : en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad : Karlstads universitet.
- Olsson Jers, Cecilia (2010). *Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos*. Malmö: Malmö högskola.
- Persson, Magnus (1999). Kulturella värderingar. I: Andersson, Lars Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan. *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur. S. 116-139.
- Persson, Magnus (2002). *Kampen om högt och lågt. Studier i den sena nittonhundratalsromanens förhållande till masskulturen och moderniteten*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Rosenblatt, Louise M. ([1938] 2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan ([2008] 2010). Design och meningsskapande – en inledning. I: Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (red.). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag. S. 13-27.
- Rönnerberg, Margareta (1993). ”Jag vill vara Michelangelo eller Donatello!” Om medierna och barnens våldslekar. I: Feilitzen, Cecilia von, Forsman, Michael & Roe, Keith (red.). *Våld från alla håll. Forskningsperspektiv på våld i rörliga bilder*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion. S. 69-94.
- Selander, Staffan (2009). Det tolkande - och - det tolkade uttrycket. I: Lindstrand, Fredrik & Selander, Staffan (red.). *Eстетiska läroprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Lund: Studentlitteratur. S. 211-226.
- Sjögren, Olle (1993). *Inte riktigt lagom? Om 'extremvåld', filmcensur och subkultur*. Uppsala: Filmförlaget.

- Skolverket (1994). *Bildning och kunskap. Särtryck ur Läroplanskommitténs betänkande Skola för bildning* (SOU:1992:94). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000a). *Grundskolan. Kommentarer till kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2000b). *Grundskolan. Kursplanen för ämnet svenska*. (Hämtad 2008-08-04 från www.skolverket.se).
- Skolverket (Senast granskad 2009). *Ett vidgat textbegrepp*. (Hämtad 2010-05-21 från www.skolverket.se/sb/d/561/a/1917).
- Skolverket (2011a). Kommentarsmaterial till kursplanen i svenska. (Hämtad 2011-04-26 från www.skolverket.se/sb/d/4371/a/23585).
- Skolverket (2011b). Del ur Lgr 11. Kursplan i svenska i grundskolan. (Hämtad 2011-04-12 från www.skolverket.se/sb/d/4166/a/23894).
- Skolverket (2011c). Kunskapskrav till kursplanen i svenska. (Hämtad 2011-04-12 från www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Svenska_kunskapskrav.pdf).
- Skolverket (2011d). Kommentarsmaterial till kursplanen i bild. (Hämtad 2011-04-27 från www.skolverket.se/sb/d/4371/a/23585).
- Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- SOU (1992). *Skola för bildning. Betänkande av Läroplanskommittén*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Staiger, Janet (2005). *Media Reception Studies*. New York: New York University Press.
- Stigbrand, Karin (2000). Hur tänker flickor om film. I: Stigbrand, Karin & Stolpe, Sofie. *Tusen flickor om film och våld*. Stockholm: Vårdsskildringsrådet. Vårdsskildringsrådets skriftserie. Nr 23. S. 11-56.
- Svenska Filminstitutet. *Filmens första år*. (Hämtad den 110131 från http://www.sfi.se/PageFiles/12511/Filmens_forsta_ar_Pionjarerna.pdf).

- Säljö, Roger ([2000] 2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts (Prisma).
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Tarschys, Karin (1955). "Svenska språket och litteraturen". *Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Thavenius, Jan (1995). *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Tudor, Andrew ([1973] 1986). Genre. I: Grant, Barry Keith (red.). *Film Genre Reader*. Austin: University of Texas Press. S. 3-10.
- Vygotskij, Lev S. ([1934] 2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev S. (1981). The instrumental method in psychology. I: Wertsch, James V. (red.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk; New York: Sharpe. S. 134-143.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Årheim, Annette (2005). *Medier och identitet i gymnasisters mångkulturella vardag*. Växjö: Växjö universitet.
- Årheim, Annette (2007). *När realismen blir orealistisk. Litteraturens "sanna historier" och unga läsares tolkningsstrategier*. Växjö: Växjö University Press.

Opublicerat material

Skriftligt material:

Enkät A

Enkät C

Måndagsfilm 1

Måndagsfilm 2

Skruva den som Beckham: uppgifter att svara på

Sjätte sinnet: uppgifter att svara på

Cole på vinden: texter 1

Läraryrkteckningar från lektioner

Läraryrkteckningar kring lektioner

Muntligt inspelat material:

Skruva den som Beckham: halvklassamtal

Sjätte sinnet: halvklassamtal

Cole på vinden: gruppsamtal kring synopsis och bildmanus

Intervjuer

BILAGOR

Bilaga 1. Brev till elever och föräldrar

Elever och föräldrar i 7X,

Jag heter Maria Söderling och är svensklärare i 7X. Nu skriver jag till er för att be om hjälp.

I januari i år påbörjade jag en forskarutbildning som ska mynna ut i en lic.avhandling våren 2011. Fram tills dess kommer jag att undervisa på Xxxxxskolan 20% av min arbetstid. Ansvariga för forskarutbildningen är Malmö högskola och Lunds universitet.

Syftet med min avhandling är att undersöka hur elever tittar på och tolkar film. Jag vill också veta mer om elevernas medievanor samt deras andra fritidsintressen.

Anledningen till att jag vill genomföra denna undersökning är att film är en del av svenskämnet som jag och många av mina svensklärarkollegor behöver få mer kunskap om, för att mer medvetet kunna använda oss av filmmediet i svenskämnet. Förutom att filmmediet är en del av svenskämnet enligt kursplanen i svenska, tror jag att vi som svensklärare kan vinna mycket på att använda mer film i undervisningen, eftersom många av våra elever är positiva till filmmediet och duktiga på att tolka film.

Hur kan ni då hjälpa mig? Jo, genom att godkänna att jag använder material från klassen i min kommande avhandling. Detta material kan till exempel vara texter som skrivs i klassen, enkätsvar samt inspelningar av samtal och intervjuer. Detta material kommer jag framför allt att samla in under höstterminen, men eventuellt även under vårterminen.

Om ni föräldrar och elever godkänner att jag samlar in och använder detta material, skriver ni på nästa blad och lämnar det till mig. Detta blad finns i två exemplar, så att ni kan behålla det ena exemplaret.

När jag i framtiden publicerar det insamlade materialet, kommer jag att använda påhittade namn till eleverna och även på andra sätt anonymisera materialet.

Om någon av er inte vill medverka har jag naturligtvis full förståelse för detta!

Ni är varmt välkomna att höra av er om ni har frågor kring något i detta brev eller något annat!

Xxxxx den 29/9-09

Vänligen

Maria Söderling
(maria.soderling@xxxx.se)
Tel xxx/ xx xx xx (hem)
xxx/ xx xx xx (skolan)

Förfrågan om godkännande av användning av material från svenskundervisningen

Att fylla i och lämna till Maria Söderling

Elevens namn: _____

Jag godkänner

Jag godkänner ej

att Maria Söderling använder material som jag skrivit eller på annat sätt deltagit i från svenskundervisningen i sitt forskningsprojekt och framtida publikationer.

Elevs underskrift

Namnförtydligande

Jag godkänner

Jag godkänner ej

att Maria Söderling använder material som mitt barn skrivit eller på annat sätt deltagit i från svenskundervisningen i sitt forskningsprojekt och framtida publikationer.

Förälders underskrift

Namnförtydligande

Jag försäkrar att jag kommer att anonymisera uppgifterna jag använder och publicerar.

Maria Söderling

Bilaga 2. Enkät A

Enkät A

Namn: _____

Vad är viktigast för dig att göra när du inte är i skolan?

Vilka av följande medier har du tillgång till hemma hos dig?
(Här kan du kryssa i båda fälten.)

	hemma	på mitt rum/har själv
Tv där jag bara kan se kanalerna 1,2 och 4	_____	_____
Tv där jag kan se fler kanaler	_____	_____
Tv-spel	_____	_____
Video, dvd-spelare	_____	_____
Skönlitteratur	_____	_____
Dator med internet	_____	_____
Dator utan internet	_____	_____

Vad gör du oftast på fritiden/efter skolan? Du kan kryssa för max fem svar.

- Träffar kompisar, hemma hos varandra eller ute, men inte på nätet.
- Träffar kompisar på nätet.
- Lyssnar på radio
- Pysslar, ritar, målar, syr
- Håller på med någon sport
- Tittar på tv, video, dvd
- Spelar teater
- Spelar tv-spel
- Läser läxor, gör skolarbeten
- Sköter om djur
- Är med familjen
- Spelar något instrument
- Hjälper till hemma
- Håller på med internet, surfar och chattar
- Läser böcker och tidningar
- Spelar datorspel
- Lyssnar på musik

Om du tänker på din fritid, ungefär hur ofta brukar du...?

Svara med ett kryss på varje rad.

	Varje dag	3-4 ggr/ vecka	1 ggr/ vecka	Ngn ggr/ månad	Mer sällan	Aldrig
titta på tv	___	___	___	___	___	___
använda internet	___	___	___	___	___	___
spela datorspel	___	___	___	___	___	___
spela tv-spel	___	___	___	___	___	___
titta på video/dvd	___	___	___	___	___	___
läsa skönlitteratur	___	___	___	___	___	___
gå på bio	___	___	___	___	___	___

Om du tänker på en vanlig dag, på din fritid, ungefär hur länge brukar du...?

Svara med ett kryss på varje dag.¹

	5 timmar eller mer	3-4 timmar	1-2 timmar	Mindre än 1 timme	Ingenting
använda internet	___	___	___	___	___
spela datorspel	___	___	___	___	___
spela tv-spel	___	___	___	___	___
titta på video/dvd	___	___	___	___	___
läsa skönlitteratur	___	___	___	___	___

¹ Den 3/11-09 kompletterade eleverna sina enkätsvar genom att skriva till hur mycket de tittar på TV varje dag.

Är du oftast själv eller är du tillsammans med andra när du...?

Svara med ett kryss på varje dag.

	Oftast själv	Oftast med kompisar eller syskon	Oftast med föräldrar/ annan vuxen	Lika ofta själv som tillsammans med andra	Tittar, använder, spelar inte
tittar på tv	___	___	___	___	___
använder internet	___	___	___	___	___
spelar datorspel	___	___	___	___	___
spelar tv-spel	___	___	___	___	___
tittar på video/dvd	___	___	___	___	___
läser skönlitteratur	___	___	___	___	___
går på bio	___	___	___	___	___

FRÅGOR OM FILM

Vilka av följande filmgenrer brukar du se?

(Sätt 1 framför den du ser oftast, sedan 2,3...)

___ Komedier

___ Romantiska filmer

___ Drama

___ Deckare

___ Western

___ Action/polis

___ Thriller

___ Rysare/skräck

___ Science fiction

___ Fantasy

___ Annan, nämligen _____

Brukar du prata med någon om filmer du ser?

Nej___ Ja___

Om ja, med vem?

Om vad?

Hur gör du när du väljer film?

Vilka är dina favoritfilmer?

FRÅGOR OM BÖCKER

Vilka av följande bokgenrer brukar du läsa?

(Sätt 1 framför den du läser oftast, sedan 2, 3...)

___ Komedier

___ Romantiska böcker

___ Drama

___ Deckare

___ Western

___ Action/polis

___ Thriller

___ Rysare/skräck

___ Science fiction

___ Fantasy

___ Annan, nämligen_____

Brukar du prata med någon om böcker du läser?

Nej___ Ja___

Om ja, med vem?

Om vad?

Hur gör du när du väljer bok?

Vilka är dina favoritböcker?

FRÅGOR OM TV- OCH DATASPEL

Brukar du prata med någon om det tv- och/eller datorspel du spelar?

Nej___ Ja___

Om ja, med vem?

Om vad?

Hur gör du när du väljer tv- och/eller datorspel?

Vilka är dina favorittv- och/eller datorspel ?

FRÅGOR OM TV-PROGRAM

Vilka är dina fem favorittv-program?

Brukar du prata med någon om tv-program du ser?

Nej___ Ja___

Om ja, med vem?

Om vad?

Hur gör du när du väljer tv-program?

Bilaga 3. Enkät C

Enkät C

Namn: _____

Välj en(ett) bra och/eller betydelsefull(t) film, bok, tv-program eller tv-/datorspel du sett/läst/spelat under den senaste månaden.

Försök att berätta så tydligt du kan så att jag förstår hur du tänker!

A. Berätta kort vad den/det handlar om!

B. Berätta utförligt om vad det är som gör att du tycker att detta är bra och/eller betydelsefullt för dig!

Bilaga 4. Det filmrelaterade lektionsinnehållet

Sammanställning över det filmrelaterade lektionsinnehållet läsåret 09/10

Datum	Lektionsinnehåll
25/8-09	Filmklipp ur <i>2 Fast 2 Furious</i> , <i>Notting Hill</i> och <i>Ronja Rövardotter</i> samt korta skrivuppgifter efter varje klipp. De två första filmklippen var valda utifrån vad eleverna på skolan i år 6 hade listat som sina favoritfilmer i slutet av vårterminen samt utifrån att vi inledde terminen med att arbeta med tema "Mod". <i>Ronja Rövardotter</i> valdes med tanke på temat samt eftersom jag utgick från att de flesta eleverna var bekanta med boken/filmen.
1/9-09	Anslagsanalys av filmen <i>Eragon</i> . Eleverna besvarade <i>Enkät C</i> .
8/9-09	Uppföljning av ordet genres betydelse utifrån elevernas svar. Diskussion kring begreppets innebörd samt anteckningar på tavlan av exempel på olika filmgenrer.
15/9-09	Pratade om hur filmtitlar skrivs på engelska respektive svenska.
22/9-09	Eleverna gav förslag på film de ville att vi skulle se gemensamt (<i>Måndagsfilm 1</i>)
29/9-09	Eleverna besvarade <i>Enkät A</i> .
5/10-09	Filmvisning av <i>The Simpsons Movie</i> i aulan. Filmen valdes eftersom fyra elever hade skrivit <i>The Simpsons</i> som sin favorittext i <i>Enkät C</i> och jag ville inleda filmvisningarna med en film som låg nära elevernas egna filmerfarenheter.
6/10-09	Lektionen inleddes med ett filmklipp ur <i>The Simpsons Movie</i> . Efter det skrev eleverna individuellt om filmen: flödesskrivning utifrån sina minnen av filmen samt korta svar på frågor, till exempel om de hade sett filmen tidigare. I grupp sammanfattade eleverna filmens handling med hjälp av 5-10 meningar på dator.
13/10-09	Genomgång av 'inre monolog'. Eleverna skrev sedan individuellt Barts inre monolog när han i filmen <i>The Simpsons Movie</i> står fastbunden vid en lyktstolpe. Visning av scenen i <i>The Simpsons Movie</i> när Homer får sin uppenbarelse. Genomgång sedan av "Hjältens resa" samt efterföl-

	<p>jande koppling till filmen och gemensamt samtal om detta.</p> <p>Visning av filmens slutscen. I par kom eleverna fram till ord som beskriver de två papporna (Homer och Flanders) i filmen. An-teckningar av dessa ord på tavlan samt jämförelse av karaktärer-na utifrån anteckningarna.</p> <p>Presentation av begreppet 'intertextualitet'. Därefter kopplade vi begreppet till exempel från filmen.</p> <p>Diskussion kring vad det är som gör att <i>The Simpsons Movie</i> är rolig.</p>
20/10-09	<p>Visning av scen i kyrkan i <i>The Simpsons Movie</i>. I scenen sitter Homer och hoppas att Flanders ska berätta att han är 'bög'. Ele-verna fick i uppgift att skriva ner svar kring varför de trodde att Homer hoppades detta och vad han menade med ordet 'bög'. Ele-verna läste sedan det de hade skrivit och utifrån vad de hade skri-vit så sammanfattade vi. Jag tog upp ordet 'bög' och visade hur det dels är synonymt med 'homosexuell', dels med ord som 'idiot'. Samtal om vilka ord vi använder när vi vill vara taskiga mot nå- gon annan.</p> <p>Läsning av en Postisinsändare som framför allt tar upp hur 'CP', men också 'bög' används som nedsättande ord. Skrivuppgifter i grupp utifrån textens innehåll.</p> <p>Visning av elevexempel på Barts inre monolog.</p>
3/11-09	<p>Visning av <i>Reklamfilmens fantastiska värld</i>. Genomgång av den dramaturgiska kurvan. I smågrupper analyserade eleverna en "film i filmen" i <i>The Simpsons Movie</i>. Presentation av analyserna i halvklass.</p>
9/11-09	<p>Visning av <i>Skruva den som Beckham</i> i aulan. Filmen valdes dels eftersom jag ville visa en film med tjejer i huvudrollerna, efter det att vi hade sett <i>The Simpsons Movie</i> med killar i huvudrollerna, dels eftersom jag hade goda erfarenheter av att visa den för och arbeta med den i andra klasser. Jag visste också att många, både killar och tjejer, spelar fotboll i klassen och att filmen på så sätt skulle knyta an till de elevernas erfarenheter.</p>
10/11-09	<p>Anslagsanalys av <i>Skruva den som Beckham</i>. Eleverna besvarade uppgifterna till <i>Skruva den som Beckham</i> (Se bilaga 5.) Under ti- den var filmen på med svagt ljud i bakgrunden.</p>

17/11-09	<p>Applicerade den dramaturgiska kurvan på <i>Skruva den som Beckham</i>. Pratade bland annat om vändpunkter.</p> <p>Eleverna gjorde egna anteckningar kring bildutsnitt, kameravinklar samt objektiv/subjektiv kamera. (Detta togs upp i <i>Reklamfilmens fantastiska värld</i>).</p> <p>Samtal om filmen <i>Skruva den som Beckham</i> utifrån det eleverna hade skrivit veckan tidigare.</p>
24/11-09	Jämförelse av karaktärerna Jess och Jules i <i>Skruva den som Beckham</i> . På tavlan listade vi det som karakteriserade dem individuellt och vad de hade gemensamt.
1/12-09	(Lektionsanteckningar från denna lektion saknas.) Jag läste elevernas förslag på gemensam måndagsfilm högt. Efter det röstade eleverna på vilken film vi skulle se. <i>A Beautiful Mind</i> fick flest röster.
7/12-09	Visning av <i>A Beautiful Mind</i> i aulan. På grund av strömavbrott kunde vi inte se klart filmen.
8/12-09	Visning och kortskrivning av fem klipp ur <i>A Beautiful Mind</i> . Gemensam genomgång efter varje skrivuppgift. Såg klart filmen.
15/12-09	Visade klippet ur <i>A Beautiful Mind</i> när John Nash inser att han är schizofren. Eleverna skrev scenen ur John Nash perspektiv.
12/1-10	Visning av två elevtexter från föregående lektion.
19/1-10	I grupper antecknade eleverna det specifika för skräckgenren. Två av gruppernas samtal kring skräckgenren spelades in med hjälp av diktafon.
9/2-10	<p>Visning av stillbild samt sedan anslaget ur <i>Innan mörkret</i>. Samtal om hur vi använder information från bilden/scenen för att få en uppfattning om filmens konflikt och genre.</p> <p>Uppföljning av anteckningarna i grupper om skräckgenren: eleverna gjorde gruppvisa tankekartor över skräckgenren med hjälp av en sammanställning av alla grupperns anteckningar kring skräckgenren.</p>

16/2-10	(Lektionen var förlängd.) Visning av <i>Sjätte sinnet</i> . Filmen var vald utifrån att vi arbetade med tema "Rädsla" och jag ville visa en film i skräckgenren med 11-årsgräns. Filmen visades i klassrummet. Under visningen stoppade jag filmen vid tre tillfällen (efter 06:49, 26:58 och 42:20) och eleverna fick då olika uppgifter att besvara. Även precis efter filmvisningen fick eleverna en fråga att besvara skriftligt. Efter en rast fick de dessutom besvara uppgifterna till filmen (Se bilaga 6).
2/3-10	Visning av scenen i <i>Sjätte sinnet</i> när Coles mamma lämnar köket en kort stund och när hon kommer tillbaka är alla köksluckor öppna och Cole sitter som paralyserad. Jag använde scenen som exempel för att förklara begreppet 'tomrum'. Visning av scenen med Cole och läraren i skolan, eftersom många elever skrivit att de tyckte att det var svårt att förstå det som hände i den scenen. Samtal tillsammans kring scenen med syfte att reda ut oklarheter. Visning av scenen när Cole blir instängd på vinden. Sa att detta var ytterligare ett exempel på ett 'tomrum' i filmen. Eleverna fick i uppgift att skriva texter med rubriken "Cole på vinden". Målet med texterna var att de skulle berätta vad som hände Cole inne på vinden, att de skulle skapa en obehaglig stämning samt att texterna skulle kunna läsas och förstås även av personer som inte hade sett filmen.
9/3-10	Fortsatt arbete med texterna. Samtal i halvklass utifrån det eleverna skrev om <i>Sjätte sinnet</i> .
16/3-10	(Anteckningar från lektionen saknas.) Eleverna skrev texter om vad som hände Cole när han blev instängd på vinden.
6/4-10	Repetition av bildutsnitt, kameravinklar samt subjektiv/objektiv kamera. Genomgång av hur man skriver ett synopsis. Genomgång av hur man gör ett bildmanus.
13/4-10	Arbete i grupp med synopsis och bildmanus. Samtliga gruppernas arbete spelade in med hjälp av diktafon.
20/4-10	Visning av scenen ur <i>Sjätte sinnet</i> när Cole stängs in på vinden. Eleverna filmade.
27/4-10	Genomgång av redigeringsprogrammet. Fyra av de sex grupperna började redigera.

4/5-10	Fortsatt redigering av filmerna parallellt med andra uppgifter.
11/5-10	Repetition av den dramaturgiska kurvan. Fortsatt redigering av filmerna parallellt med andra uppgifter.
18/5-10	Visning av filmerna. Samtal om filmerna.

Händelse:

Reaktion:

Förklaring till reaktion:

Händelse:

Reaktion:

Förklaring till reaktion:

Berätta om en scen som du tycker är viktig för filmen!

Beskriv scenen.

Varför upplever du den som viktig?

Detta vill jag att vi diskuterar efter att ha sett *Skriva den som Beckham!*

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Bilaga 6. Uppgifter till *Sjätte sinnet*

Sjätte sinnet den 16 februari 2010

Namn: _____

Din uppgift är nu att så tydligt som möjligt berätta hur det var att se *Sjätte sinnet*.

Detta är en viktig uppgift för att jag ska veta hur jag ska lägga upp min undervisning de närmaste veckorna, men också för att du ska få träna dig på att formulera dina tankar/åsikter och känslor i skrift.

Vad kände/tänkte du när du såg filmen?

Varför tror du att du kände/tänkte så här?

Berätta om några saker du reagerade på (oklarhet, med en känsla, blev arg, ledsen, glad, ...)? Beskriv vad som hände och hur du reagerade. Försök också att berätta varför du reagerade som du gjorde.

Händelse:

Reaktion:

Förklaring till reaktion:

Händelse:

Reaktion:

Förklaring till reaktion:

Händelse:

Reaktion:

Förklaring till reaktion:

Berätta om filmens viktigaste scen!

Beskriv scenen.

Varför upplever du den som filmens viktigaste scen?

Vilken är filmens konflikt/konflikter (problem)?

Vilken filmgenre hör *Sjätte sinnet* till?

Varför tycker du det?

Bilaga 7. Intervjuguide

Intervjuguide Xxxxx

Frågeområden

På bordet ligger massor av böcker och filmer.

Vilken/vilka av följande filmer som ligger på bordet hade du valt om du skulle välja en/flera. (Vad tänker du kring filmen/filmerna..., vad är det från omslaget som väcker dessa tankar, koppla till vad i Enkät A skriver om hur brukar gå tillväga)

Berätta om hur det går till när du ser film på fritiden hemma, hos kompisar etc.

Berätta om hur du ser film på fritiden! (vanor, med vem, var, hur får tag i, hur går filmtittandet till, ser om, hur väljer, vad händer efteråt...)

Berätta om vad du gör på fritiden.

Berätta kortfattat vad du gör under en vecka när du inte är i skolan. (vem träffar, vad gör, fritidsaktiviteter, textläsning)

Internetanvändning

Användning av faktatexter

Berätta om vilka andra texter (faktabaserade som nyheter, faktatidningar) du läser.

Berätta om hur svenskundervisning sett ut tidigare (litteratur/film). Vad minns du? Vad tycker/tänker du om undervisningen?

Sjätte sinnet: tankar kring hur kom fram till konflikt och den viktigaste scenen.

Specifika frågor

Det verkliga

Det roliga

Att se om

Pojkar/flickor

Film i svenskundervisningen.

Bilaga 8. Filmer och skönlitteratur som fanns tillgängliga under intervjuerna

Lista på filmer och skönlitteratur använda under intervjuerna med eleverna i 7F.

Filmer:

- A Beautiful Mind*, 2001. Regi: Ron Howard. DreamWorks Home Entertainment.
- Beck. Annonsmannen*, 2001. Regi: Daniel Lind Lagerlöf. Egmont Film. *Dirty Dancing*, 1987. Regi: Emile Ardolino.
- En geishas memoarer* (Memoirs of a Geisha), 2005. Regi: Rob Marshall. Columbia Pictures Dreamworks Pictures Spyglass Entertainment.
- Eragon*, 2006. Regi: Stefen Fangmeier. Fox 2000 Pictures.
- Forest Gump*, 1994. Regi: Robert Zemeckis. Paramount Pictures.
- Happy Gilmore*, 1996. Regi: Dennis Dugan. Universal Studios.
- Harry Potter och den flammande bågaren* (Harry Potter and the Goblet of Fire), 2006. Regi: Mike Newell. Warner Bros. Pictures
- Inglourious Basterds*, 2009. Regi: Quentin Tarantino. Universal Pictures & The Weinstein Company.
- Linus kvällsbok*, 2006. Regi: Hella Joef. AB Svensk Filmindustri.
- Marley & jag* (Marley & Me), 2008. Regi: David Frankel. Fox 2000 Pictures & Regency Enterprises.
- No Country for Old Men*, 2007. Regi: Bröderna Coen. Paramount Vantage & Miramax Films.
- Notting Hill*, 1999. Regi: Roger Michell. Polygramfilmedertainment.
- Offside*, 2005. Regi: Mårten Klingberg. Götafilm, Göteborgs-dramat, Sandrew Metronome, Film i Väst, Zodiac Television, Sveriges Television, Tubedale Films & Sell Out Pictures.
- Pearl Harbor*, 2001. Regi: Michael Bay. Touchstone Pictures.
- Ronja Rövardotter*, 1983-1984. Regi: Tage Danielsson. AB Svensk Filmindustri.

Sagan om de två tornen. Härskarringen (The Lord of the Rings: The Two Towers), 2002. Regi: Peter Jackson. New Line Cinema.

Sagan om konungens återkomst. Härskarringen (The Lord of the Rings: The Return of the King), 2003. Regi: Peter Jackson. New Line Cinema.

Sagan om ringen. Härskarringen (Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring), 2001. Regi: Peter Jackson. New Line Cinema.

Saw 2, 2005. Regi: Darren Lynn Bousman.

Sjätte sinnet (The Sixth Sense), 1999. Regi: M. Night Shyamalan. Hollywood Pictures & Spyglass Entertainment.

2Fast2Furious, 2003. Regi: John Singleton. Universal Pictures.

The Simpsons. Filmen (Simpsons: The Movie), 2007. Regi: David Silverman. Twentieth Century Fox.

Titanic, 1997. Regi: James Cameron. Twentieth Century Fox & Paramount Pictures

Troja, 2004. Regi: Wolfgang Petersen Warner Bros. Pictures

Twilight, 2008. Regi: Catherine Hardwicke.

Skönlitteratur:

Bredow, Katarina von (1991). *Syskonkärlek*. Stockholm: Norstedts Förlag Stockholm.

Brown, Dan (2000). *Änglar och demoner*. Stockholm: Månocket utgiven enligt överenskommelse med Albert Bonniers Förlag AB.

Flanagan, John (2004/2007). *Spejarens lärling*. Gorlans ruiner. Falun: B. Wahlströms Bokförlag.

Foley, Douglas (2007). *Habib. På farligt vatten*. Stockholm: Bonnier Carlsen Bokförlag AB.

Granberg, Inger (2007). *Din syster Elina*. Höganäs: Hegas.

Grogan, John (2005/2007.) *Marley & jag. Livet och kärleken med världens värsta hund*. Stockholm: Bokförlaget Forum AB.

Herrström, Christina (2006). *Tusen gånger starkare*. Stockholm: Bonnier Carlsen.

Kjaer, Jan & Mann, Merlin P. (2005/2007). *Taynikma. Mäster-tjuven*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.

- Lazlo, Carlo (1993/1998). *Den femte mannen*. Viborg: Rabén & Sjögren.
- Lewis, C. S. (1955/2005). *Berättelsen om Narnia. Min morbror trollkarlen*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Linderborg, Åsa (2007). *Mig äger ingen*. Stockholm: Bokförlaget Atlas.
- Magorian, Michelle (1981/2002). *God natt Mister Tom*. Stockholm: Tiden.
- Malley, Gemma (2007/2008). *Oönskad*. B. Wahlströms Bokförlag.
- Novik, Naomi (2006/2007). *Hans majestäts drake*. Stockholm: Bonnier Carlsen Bokförlag.
- Novik, Naomi (2006/2008). *Jadetronen*. Stockholm: Bonnier Carlsen Bokförlag.
- Nordström, Gunnar (2002). *Stjärnskott. Assist av Wallgren*. B. Wahlströms Bokförlag AB.
- Nordström, Gunnar (2004). *Rookie. En iskall plan*. B. Wahlströms Bokförlag AB.
- Paolini, Christopher (2003/2006). *Eragon*. Stockholm: Bonnier Carlsen Bokförlag.
- Paver, Michelle (2004/2005). *Han som föddes att möta mörkret. Del 1. Vargbröder*. London: Orion Children's Book.
- Pelzer, Dave (2004). *Livets möjligheter*. Stockholm: Bokförlaget Forum AB.
- Rowling, J. K. (1998/2000). *Harry Potter. Hemlighetens kammare*. Stockholm: Tiden.
- Susso, Eva (2008). *Jag såg honom först*. Stockholm: Rabén & Sjögren Bokförlag.
- Tolkien, J. R. R. (1937/2000). *Bilbo. En hobbits äventyr*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Malmö Studies in Educational Sciences: Licentiate Dissertation Series

Licentiate Dissertations in Education

Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)

Editor: Feiwei Kupferberg (from April 5, 2007)

&

Licentiate Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish

Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)

Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008 until May 31, 2011)

Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

1. Öhman-Gullberg, Lisa: Movere. Att sätta kunskap i rörelse. 2006.
2. Lutz, Kristian: Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet. 2006.
3. Horck, Jan: A mixed crew complement. 2006.
4. Economou, Catarina: Gymnasieämnet Svenska som andraspråk – behövs det? 2007.
5. Christensen, Jonas. Företagsekonomi och ekonomiska studier i Litauen. Om ett universitetsämnes konstituering. 2007.
6. Schenker, Katarina. Perspektiv på ökad tillgänglighet inom högre utbildning – med hjälp av digitala verktyg. 2007.
7. Holmgren, Barbro. Svensklärares arbete. Om villkor för gymnasieskolans svenskämne. 2008.
8. Hansson, Fredrik: Tala om text. Om gymnasieelevers metaspråk i gruppsamtal. 2008.
9. Amhag, Lisbeth. Potentialen och rösterna i nätbaserade dialoger. Dialogiska och medierande redskap för lärande. 2009.
10. Jonasson, Kalle. Klungan och barndomens sociala rum – Socialt gränsarbete och figurationer i rastfotbollen. 2010.
11. Welwert, Gunnilla. "Bilden påminner mig om mig själv". En studie om ungdomar och deras bilder i två olika miljöer. 2010.
12. Dahl, Christoffer. Ett annorlunda brus. Ett läromedels litteraturförmedling i spänningsfältet mellan tradition och förnyelse. 2010.
13. Lundström, Mats. Vetenskap eller pseudovetenskap? En studie om elevers uppfattningar om naturvetenskap, pseudovetenskap och tillförlitlighet. 2010.
14. Lansheim, Birgitta. Förståelser av uppdraget specialpedagog. Blivande och nyblivna specialpedagogers yrkeslivsberättelser. 2010.
15. Kouns, Maria. Inga IG i Kemi A! En språkdidaktisk studie av en kemilärares undervisningsstrategier i en gymnasieklass med elever med svenska som andra språk. 2010
16. Skans, Anders. En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken. 2011.
17. Lelinge, Balli. Klassråd – ett socialt rum för demokrati och utbildning. Om skola och barndom i förändring. 2011.

18. Bringéus, Eva. När känslorna får styra. Om litteraturläsning i en mångkulturell gymnasieklass. 2011.
19. Källström, Lisa. Berättelser om en röd stuga. Föreställningar om en idyll ur ett svenskdiraktiskt perspektiv. 2011.
20. Magnusson, Petra. Läsning i ny tid. Pappersburen skrift i ett multimodalt perspektiv. 2011.
21. Westlund, Kristina. Pedagogers arbete med förskolebarns inflytande. 2011.
22. Thörnqvist, Petter. Heder på schemat. En didaktisk studie av hederskultur i svensk ungdomslitteratur. 2011.
23. Waltå Lilja, Katrin. Läroböcker i svenska? En studie av ett läromedel för yrkesförberedande gymnasieprogram och dess modelläsare. 2011.
24. Söderling, Maria. Att sätta erfarenheter i rörelse. En undersökning av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning. 2011.

Vårt medielandskap är i förändring. Till skolan för elever en mängd erfarenheter av olika texter som youtubeklipp, dataspel, film, skönlitteratur och TV-program. Tidigare forskning visar att svenskundervisningen använder sig av dessa erfarenheter i begränsad omfattning.

I *Att sätta erfarenheter i rörelse* ställs några av elevers fritids-erfarenheter av text i centrum. Uppsatsen bryter ny mark genom att undersöka hur elever i en sjunde klass läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras filmläsning.

Undersökningens empiri samlades in under ett läsår i en klass i vilken författaren Maria Söderling själv var svensklärare. Materialet utgörs av skriftliga och muntliga utsagor samt av förberedelsearbete inför en filminspelning. I analysen används Kathleen McCormicks repertoarbegrepp tillsammans med socialsemiotikens representationsbegrepp.

Resultaten visar på både utmaningar och möjligheter för den lärare som vill förvalta elevers filmläsning. I det arbetet kan lärare hämta stöd från och få inspiration av såväl de konkreta metoder som framkommer i uppsatsen som av det förhållningssätt till elevers filmläsning som mejslas fram av Maria Söderling.

ISBN/ISSN 978-91-86295-20-2/I653-6037