

Vad döljer sig bakom masken? Att skapa nya betydelser inom ett textuniversum

Enni Paul, Anna-Maija Norberg, Julie Astely, Charlotta Lindström och Pethra Ekholm

Inledning

Att ungas läsning av skönlitteratur minskar konstateras återkommande, liksom att detta kan ha negativa konsekvenser för lärandet (se t.ex. Skolinspektionen 2022; Statens medieråd 2021). Bland annat skriver Skolforskningsinstitutet (2019) i en forskningsöversikt att äldre elevers (10–19 år) förmåga att förstå avancerade texter är i behov av utveckling. Detta kan sättas i samband med forskning som visar att nio av tio högstadiееlever inte ens läser en hel sida skönlitterär text under skoldagen (Vinterek et al. 2022). Men även om läsning av tryckta skönlitterära böcker minskar, så tillbringar ungdomar mycket tid med fiktion i andra medieformat (Lundström & Svensson 2017; Statens medieråd 2021). Det finns därför anledning att tro att en undervisning som för samman olika mediala former av fiktion kan öka intresset och därmed även bidra till en utveckling av elevernas tolkande läsning (jfr Magnusson 2014; Olin-Scheller 2006; Strømman 2020). Ett sådant antagande har förts fram i internationell forskning om *transmedia storytelling* (se t.ex. Ferreira et al. 2021; Fleming 2013), ett begrepp som synliggör att berättelser kan gestaltas i olika typer av medier (Jenkins 2006). I didaktisk kontext har termen *transmedia* på svenska översatts med *textuniversum* (Svensson & Haglind 2020).

Begreppet *textuniversum* avser en bred repertoar av texter, relaterade till samma innehåll, från skilda medier (Lundström & Svensson 2020). Ett *textuniversum* bygger på en *kärntext*, den ursprungliga texten, som *transmedieras* (Klastrup & Tosca 2004) i olika versioner, som filmatiseringar eller rollspel. Därmed skapas och omskapas berättelsen allt eftersom deltagarna både tar del av de olika versionerna, eller *re-presentationerna* (Svensson & Haglind 2021), av kärntexten och producerar egna *re-presentationer*. Under den omskapande processen använder deltagarna varierande *semiotiska resurser* i olika teckensystem eller modaliteter, dvs. resurser som skrift- och verbalspråk, förkroppsligad kommunikation och objekt som används för att skapa mening i en omskapande *transformativ process*, i samspel med andra människor (Danielsson 2013; Leijon & Lindstrand 2013). *Textuniversum* karaktäriseras av att vara levande och dynamiska utan fasta gränser (Svensson & Haglind 2020). Den dynamiska karaktären hos *textuniversum*, där texter av varierande svårighetsgrad och medieformat kan mötas, gör *textuniversum* tacksamma att arbeta med i skolan (Svensson & Haglind 2020).

I det pågående projektet *Skönlitterära textuniversum*, som bygger på Svensson och Haglinds (2020) beskrivning av textuniversum, samverkar forskare och lärare i svenska, svenska som andraspråk och modersmål verksamma på olika stadier.¹ Syftet har varit att utforska den transformativa process där elever möter andra re-presentationer av kärntexten, själva omskapar den ursprungliga berättelsen i olika modaliteter och i samband med detta tolkar och omtolkar ursprungsberättelsen (kärntexten). I den här artikeln presenteras en delstudie från detta projekt, där tre lärare från högstadiet respektive gymnasiet språkintroduktion medverkar, och där eleverna arbetat med Mary Shelleys *Frankenstein* som kärntext. Valet av just denna delstudie grundas dels i att många elever i den aktuella åldersgruppen läser mycket lite skönlitteratur, vilket nämnts tidigare. Dels är valet baserat i att tidspress och stoffträngsel i svenskämnet på högstadiet och gymnasiet ofta leder till att skönlitteratur behandlas översiktligt snarare än att elever får fördjupa sig i ett verk (jfr Nordenstam & Johansson 2020; Wessbo 2021). Denna delstudie kan därmed ge ett bidrag till didaktisk forskning och praktik genom att undersöka högstadie- och gymnasieelevers fördjupade arbete med ett skönlitterärt verk i olika modaliteter, och där de själva skapar egna re-presentationer av verket. I studien besvaras följande forskningsfrågor:

*Vilka betydelser förhandlas fram och omskapas i elevernas tolkningar?
Vilka semiotiska resurser blir mest framträdande i elevernas re-presentationer?*

Svaren på den första frågan visar vilka dimensioner av textuniversumet som elevernas förhandlingar och omskapelser kretsar kring. Svaren på den andra frågan visar hur eleverna väljer att re-presentera sina tolkningar när de ges möjligheter att välja bland tillgängliga semiotiska resurser.

Artikeln är disponerad på följande sätt: Först redogörs för tidigare forskning som har ett litteraturdidaktiskt anslag och som berör transmediala processer i skönlitterära textuniversum. Därefter beskrivs det teoretiska ramverket där artikelns performativa förhållningssätt förklaras och begreppen transmediering och textuniversum utvecklas. Detta åtföljs av ett avsnitt om studiens metod. Den därpå följande resultatredovisningen är disponerad med utgångspunkt i respektive undervisningsgrupp. Artikeln avslutas med en diskussion.

Forskning om fiktion i olika medieformer i skolan och på fritiden

Trots att begreppet transmedia väckt intresse inom utbildningsforskning, finns det till dags dato endast ett fåtal empiriska klassrumsstudier, vilket

¹ Projektet drivs i regi av Stockholm Teaching & Learning Studies, en plattform för praktikinlärande, undervisningsutvecklande forskning.

synliggörs i tre internationella forskningsöversikter (González-Martínez et al. 2019; Munaro & Viera 2016; Sánchez-Caballé & González-Martínez 2022). Översikterna visar att begreppet transmedia används med olika betydelser. González-Martínez et al. (2019) identifierar tre huvudsakliga förståelser: i) transmedial litteracitet för att kunna delta i transmediakulturen – dvs. ett fokus på förmågan hos en individ, ii) transmedia som en produkt bestående av rörelse mellan analoga och digitala medier – dvs. ett fokus på resursen eller objektet och iii) transmedia som en didaktisk strategi genom vilken berättande och berättelser utforskas på olika sätt genom skilda modaliteter för att försöka åstadkomma något lärandemål – dvs. ett fokus på undervisnings- och lärandeprocessen. Den sistnämnda betydelsen knyter an till hur vi förstår textuniversum och transmediala processer, och är något som det enligt González-Martínez et al. (2019) finns ett behov av mer forskning om.

Sánchez-Caballé & González-Martínez (2022) drar i sin forskningsöversikt slutsatsen att för att undervisning och lärande ska kunna kallas transmediala bör undervisningen vara berättelse driven, förmedlas genom skilda medieformer och bygga på kollaboration. En sådan ansats återfinns i en svensk studie som undersökt lärares och unga elevers upplevelser och erfarenheter av att arbeta med olika estetiska uttrycksformer baserat på berättelser om Alfons Åberg (Svensson 2022). Undervisningsdesignen fokuserade bland annat på det lärande som möjliggjordes genom om- och återskapande av berättelser, dvs. re-presentationer (jfr Svensson & Haglind 2021), i samband med att eleverna mötte Alfons Åbergs berättelsevärld i olika former och medier. I undervisningen använde eleverna olika estetiska och mediala uttryck för att om- och återskapa berättelsen och därigenom både visa och fördjupa sin förståelse av den. Ett resultat av studien är att den kontrasterande aspekten var givande då den bidrog till att eleverna förstod att man kan tolka och utvidga berättelsen på många olika sätt (jfr Svensson & Haglind 2021). Det var också tydligt att eleverna behövde förstå berättelsen på djupet för att kunna tänka vidare utifrån den. Den kontrasterande aspekten lyfts också fram i en annan studie med yngre elever i en undervisning med olika text- och medieformer genom re-presentationer av Ronja Rövardotter (Svensson & Haglind 2021). Enligt studien bidrog kontrastivt lärande (“contrastive learning”, s. 78) till en utveckling av elevernas identitetsutveckling, uppmuntrade en djupare förståelse och främjade elevernas förmåga att anta ett metaperspektiv på sin lärandeprocess.

En annan gemensam aspekt i flera studier är betydelsen av det kreativa skapandet. I en studie används begreppet *kreativ literacy* för att belysa bl.a. elevernas lärande (Svensson 2022). Begreppet kreativ literacy handlar om förmågan att delta i kreativa processer och att använda kreativt tänkande för att se bortom det som existerar (The Reading Tub 2022). Därmed har kreativ literacy potential att berika och förändra en person (Woods 2001; jfr Kiosses 2019). Svensson och Haglind (2020) har undersökt lärares och elevers erfarenheter av att arbeta med en textuniversumbaserad undervisningsdesign

i gymnasieskolans litteraturundervisning med fokus på lärande på ett kreativt sätt. Det "kreativa lärande" (s. 165) som uppstod vid skapandet av egna representationer uppskattades av eleverna, och kontrasteringen bidrog till utvecklande av ett analytiskt perspektiv. Enligt lärarna utmanar dock denna undervisningsdesign den svenska ämnestraditionen. Detta kan förstås i ljuset av att det i svensk litteraturundervisning varit vanligt att utgå från filmatiseringar av skönlitteratur som en ingång till arbete med skönlitterära romaner. Jämförelser mellan filmatiseringar (re-representationer) och den skönlitterära förlagan (kärntext) är mer sällan förekommande, liksom att på ett mer djupgående sätt analysera film som ett verk i sin egen rätt – istället blir film ett redskap genom vilken elever ges tillträde till en skönlitterär bok (Olin-Scheller 2006; Wessbo 2021). Att dessutom låta elever arbeta på ett kreativt sätt (t.ex. genom att skapa egna re-representationer) ges sällan utrymme i skolan, särskilt om undervisningen utgår från en snäv förståelse av vad förmåga att läsa innebär samt fokuserar på mätbara resultat (Svensson & Haglind 2020).

I en kanadensisk klassrumsstudie visar dock Rowsell et al. (2018) hur mellanstadieelever blev engagerade i meningsskapande när de fick skapa transmediala berättelser i relation till en barnboksserie. Elevernas egna representationer präglades av multimodalitet och öppenhet där egna erfarenheter samt komponenter från ursprungsberättelsen och andra källor fogades samman. Skapandet av re-representationerna möjliggjorde dialogicitet med texter och kamraters tolkningar, eget utforskande och inträde in i en fiktiv värld som ständigt omformades. Den transmediala produktionen bidrog även till att elever i läs- och skrivsvårigheter kände sig delaktiga i undervisningen. Även Dernikos & Johnson Thiel (2020) menar att transmediala berättelser kan bidra till ökad delaktighet, genom att synliggöra och utmana dominanta föreställningar om exempelvis etnicitet, klass och genus. Genom arbete med transmedialt berättande hade goda läsare med afroamerikanskt, asiatiskt och latinamerikanskt ursprung i en årskurs 1 i USA kunnat undvika det ointresse som återkommande möten med eurocentriska normer i det obligatoriska sagoläsandet vållade dem. Istället hade dessa elever kunnat möta och skapa versioner med kopplingar till deras verklighet där de dominanta narrativen ifrågasätts. I ytterligare en amerikansk klassrumsstudie framkommer hur dataspel kan användas i undervisningen för att utforska och förstå hur fantasivärldar byggs av författare, regissörer och speldesigners (Rish 2014). Studien utgår från en lärare som med sina högstadieelever utforskade byggande av fantasivärldar genom transmediala processer. En utgångspunkt för undervisningsdesignen var att eleverna skulle undersöka vilka överväganden författare, regissörer och dataspelsdesigners gör när de skapar fantasivärldar. Dels tog eleverna del av sådana världar genom skönlitteratur, filmer, dataspel och olika anknytande texter. Dels byggde eleverna egna världar genom kollaborativt skapande. Enligt Rish (2014) stödjer denna slags undervisningsdesign problemlösning och delaktighet, och

skapar förståelse för den skapande processen genom att eleverna intar en skapande roll. Elevernas interaktion och de svårigheter eleverna ställs inför i skapandet av egna fantasivärldar leder till förhandlingar om olika tolkningar av bland annat fantasivärldens mythos, topos och etos (se teoriavsnittet nedan).

Sammanfattningsvis visar forskningsöversikten att fiktionsläsning i olika medier och i transformativa processer både kan verka motiverande för elever och fördjupa deras förståelse av skönlitteratur genom att de själva deltar i ett görande. Det behövs dock mer kunskap om transformativa processer hos skolelever, särskilt sådana studier där eleverna själva deltar i att skapa representationer som en del av den transformativa processen. Den här studiens undersökning av transformativa processer hos elever i ämnena svenska och svenska som andraspråk på högstadiet och i gymnasiets språkintruktionsprogram bidrar därmed till att fylla denna forskningslucka.

Ett performativt förhållningssätt

Studien baseras på ett performativt förhållningssätt till litteraturundervisning, vilket innebär att litteraturläsning är något man gör och förhandlar, inte något som *är* (jfr Höglund 2017, 2018). Fokus är alltså på sociala praktiker och inte på fixerade resultat (Rørbech & Hetmar 2012; Rosenberg 2005). Performativitet har använts i olika forskningsfält, men i den här studien använder vi, liksom Höglund (2017), performativitetsbegreppet i relation till litteraturundervisning. Enligt en sådan performativitetsansats konstrueras och transformerar, dvs. omvandlas, alltså betydelser, tolkningar, texter, identiteter och kulturer kontinuerligt i sociala grupper och samhällen, vilket möjliggör flera olika betydelser och konstruktioner av den skönlitterära texten (Höglund 2017). Betydelser, tolkningar, identiteter och kulturer förstås alltså inte som inneboende i texten och inte heller som en del av läsarens kulturella eller sociala bakgrund eller arv (Rørbech & Hetmar 2012). Däremot ses kulturellt eller socialt arv som en potential för omskapande, och texter erbjuder röster, perspektiv och betydelser för att skapa och förhandla fram nya betydelser (Höglund 2017). Detta innebär ett fokus på hur tolkningar förhandlas och omförhandlas av elever, genom att t.ex. kombinera, jämföra och ta fasta på olika tolkningar och genom att använda tillgängliga semiotiska resurser för sitt betydelseskapande (Höglund 2017; Höglund & Rørbech 2021).

I en litteraturundervisning kan elever engageras i transformationsprocesser i syfte att vidga sin syn på och förmåga till texttolkning. På detta sätt kan *performativa utrymmen* formas, där elever erbjuds möjligheter att utforska skönlitterära berättelser, samt möta och omskapa olika tolkningar i förhandlingar och i mötet med obestämbarhet i berättelserna (Höglund 2017; Åkerholm & Höglund 2022). Transformationen kan ske i samma modalitet eller teckensystem, t.ex. skrivet språk, dvs. i form av *intermediering*, men också i form av *transmediering*, dvs. en förändring av betydelse från ett teckensystem till ett annat, som från skrivet språk till bild (Suhor 1984; jfr

Höglund 2017). Diskrepansen mellan teckensystem, t.ex. när elever tar del av kärntext i skrivet språk och re-presentationer i form av filmatiseringar, tvingar fram en tolkning (Siegel 2006). Transmediering är alltid multidimensionell och möjliggör en tolkning av kärntexten och ett skapande av en (lämplig) re-presentation i ett annat teckensystem utifrån tolkningen (Albert 2009; Höglund 2017; McCormick 2011). Forskning om transmediering i relation till litteraturundervisning (se t.ex. McCormick 2011; Rish 2014; Rowsell et al. 2018; Siegel 1995; Suhor 1984) har visat hur studenter genom att omvandla betydelser från ett teckensystem till ett annat utökar sin tolkningspotential av en text.

Transmediering har kopplingar till begreppet textuniversum i det att textuniversum byggs upp genom transmediala processer. Klastrup och Tosca (2004, 2014) har utifrån studier av sådana processer skapat ett ramverk som i den föreliggande studien används för att spåra transmediala drag i ett textuniversum. Enligt Klastrup och Tosca kännetecknas erfarenheten av ett textuniversum av tre dimensioner: *mythos*, *topos* och *etos*. *Mythos* har att göra med själva handlingen eller narrativet, dvs. världens ursprungsidé eller grundläggande konflikter och innefattar central kunskap man behöver ha för att kunna interagera med eller tolka händelser i världen, medan *topos* handlar om tid och rum, t.ex. hur platser förändrats över tid. *Etos*, slutligen, rör etiska och moraliska aspekter, som hur berättelsens karaktärer förväntas bete sig eller inte.

Utifrån det ovan beskrivna performativitetsspektivet undersöks i föreliggande studie elevernas tolkningar av kärntexten Frankenstein som en betydelseskapande transformationsprocess som är beroende av både omständigheterna och tillgängliga semiotiska resurser. De tolkningar som framträdde i elevernas förhandlingar och re-presentationer undersöks vidare med hjälp av begreppen *mythos*, *topos* och *etos* för att beskriva vilka betydelser av Frankensteins textuniversum som eleverna förhandlade om i transformationsprocessen.

Metod

Materialet till artikeln har skapats inom ramen för det pågående litteraturredaktiska projektet Skönlitterära textuniversum, som genomförs inom ramen för Stockholm Teaching & Learning Studies. Datamaterialet har producerats under ett av det pågående projektets år. Projektet är inspirerat av en designbaserad ansats (Cobb et al. 2003). I denna ansats ligger strävan efter att utveckla undervisningen, genom att utgå från teorier (som beskrivits ovan), och att utifrån projektets resultat forma designprinciper som kan fungera som vägledning för undervisning.

I projektet samverkar forskare med lärare i planering, genomförande och analys. De medverkande lärarna har därmed en dubbel roll, både som forskare och som lärare (jfr Carlgren 2017), men för läsbarhetens skull benämns de som lärare i artikeln. Projektet är en utveckling av ett tidigare projekt (se t.ex.

Norberg & Hjalmarsson 2022; Paul et al. 2022), där elevernas aktiva skapande stod i centrum. Det nuvarande projektet lägger större betoning på multimodala uttryck, den transformativa processen och fördjupat arbete kring olika re-representationer av ett verk i dess textuniversum. Eleverna skapar och omskapar alltså tolkningar av den skönlitterära kärntexten både i mötet med re-representationer av kärntexten, i förhandling med andra elever och i skapandet av den egna re-representationen (se ovan).

I delstudien ingår tre lärare med var sin grupp elever på tre olika skolor.² En lärare undervisade nyanlända elever på språkin introduktionsprogrammet (SI), en lärare undervisade i svenska som andraspråk i årskurs 9 (SVA) och en lärare undervisade i svenska i årskurs 8 (SV). Lärarna planerade undervisningen tillsammans utifrån den av forskargruppen framtagna gemensamma ramen (se figur 1).

Som kärntext valde lärarna, som nämnts, Mary Shelleys *Frankenstein*. I Shelleys roman förekommer flera berättelser i berättelsen, och skildringar av händelser ges ur olika karaktärers perspektiv. Polarforskaren Robert Waltons brev omgärdar ramberättelsen, som är skildrad ur Victor Frankensteins perspektiv – den vetenskapsman som skapar varelsen (monstret). Frankensteins berättelse ramar i sin tur in varelsens/monstrets berättelse. I boken förekommer också skildringar ur andra karaktärers perspektiv i form av brev till Victor Frankenstein. En av dem som skriver brev är Elizabeth, Victor Frankensteins fästmö.

Även om lärarna planerade gemensamt, var undervisningen inte identisk i de olika grupperna, då lärarna hade att förhålla sig till sina respektive kontexter. Exempelvis deltog en av lärarna parallellt med projektet i ett ämnesövergripande samarbete mellan svenska som andraspråk och naturorienterande ämnen, vilket påverkade utformningen av undervisningen.

² I det övergripande projektet har 13 lärare (och sex forskare) deltagit.



Figur 1. Transformationscykeln. Efter Svensson & Haglind 2020.

Figur 1 återger schematiskt den gemensamma undervisningsprocessen i de tre undersökta undervisningsgrupperna. Att bekanta sig med (punkt 1, figur 1) såväl kärntext som re-representationer innebar i de tre undervisningsgrupperna såväl läsning och film-tittande som arbete med exempelvis loggböcker och annat skrivande samt textsamtal. När eleverna blivit bekanta med berättelsen och karaktärerna fick uppgifterna en mer fördjupad karaktär, som att i samtal jämföra beskrivningen av karaktärerna i de olika versionerna av berättelsen och/eller att ta in andra relevanta texter (punkt 2, figur 1). Därefter skapade eleverna enskilt (SV) eller i grupper (SVA, SI) egna re-representationer och tog slutligen del av och reflekterade över varandras re-representationer i samtal och/eller skrift (punkt 3 och 4, figur 1). Material från punkt 4, att ta del av varandras re-representationer, analyseras i en kommande studie. I tabell 1 presenteras de texter som användes i undervisningen i respektive klassrum.

Tabell 1. Texter i undervisningen i respektive klassrum.

Texter	Åk 8 SV	Åk 9 SVA	Språkintröduktion (SI)
Originalversion KÄRNTEXT	X	X	X
Lättläst version RE-PRESENTATION	X	X	X
Inläst lättläst version RE-PRESENTATION		X	
Serieversion RE-PRESENTATION	X	X	
Film 1910 RE-PRESENTATION	X	X	
Film 1931 RE-PRESENTATION	X	X	X
Film 1994 RE-PRESENTATION		X	
Penny Dreadful RE-PRESENTATION	X	X	
Monster i terapi RE-PRESENTATION		X	
Recension av Monster i terapi			X
Artiklar om de riktiga experimenten		X	X
Krönikor om uppväxt			X
Radioavsnitt om att skriva skräck			X

Som tabell 1 visar har alla grupperna, utöver kärntexten, tagit del av olika representationer av den. I språkintröduktion förde läraren in andra texter som läraren bedömde att eleverna behövde för att skapa mening i berättelsen. Även SVA-gruppen tog in andra texter, främst på grund av det nämnda samarbetet med NO-ämnenä.

Både SVA- och SI-gruppen inledde arbetet med att läsa texter om de riktiga naturvetenskapliga experiment som inspirerade Mary Shelley att skriva *Frankenstein*. Därutöver läste SVA-gruppen utdrag ur boken *Monster i terapi* (Strandberg & Jägerfeld 2020), och SI-eleverna läste bl.a. krönikor om hur uppväxten påverkar människors livsval efter att eleverna berört denna tematik i sina samtal om kärntexten. SV-gruppen inledde med att läsa hela Frankenstein i lättläst version och valda delar av originalversionen.

Deltagande lärare, elever och vårdnadshavare till de elever som var under 15 år informerades om studien och samtyckte till att delta. Samtliga lärare undervisade flera olika klasser på sina skolor, vilket tillsammans med valet att inte ange vilket år grupperna deltog i studien, gör det svårare att identifiera vilka klasser som deltagit. Därutöver valdes till denna studie endast en mindre grupp elever i varje klass, vilket ytterligare bidrar till att försvåra identifikationen av deltagande elever.

Material och analys

Datamaterialet består av transkriberade ljudinspelningar av elevsamtal, elevs re-representationer i form av filminspelningar, teckningar och skrivna texter, elevs skriftliga reflektioner över egna och varandras re-representationer, andra elevtexter samt lärarnas lektionsmaterial och skriftliga reflektioner om undervisningen. I samtliga klasser har en specifik fokusgrupp med elever, vald av lärarna, följts. I SVA-gruppen ingick fem elever, varav en är född i Sverige och övriga har bott i Sverige i 2–8 år. I både SI-gruppen och SV-gruppen ingick sju elever. Det analyserade materialet från respektive grupp visas i tabell 2.

Tabell 2. Det analyserade materialet.

Grupp	Ljudinspelning av elevernas samtal	Transkription av ljudinspelning	Elevernas re-presentationer	Elevers skriftliga reflektioner
SV	samtal 1: 28:43 min	samtal 1: 16A4	7 noveller, 14 A4. 4 illustrationer.	5 reflektioner, 7 A4.
SVA	3 inspelade samtal: 4:22 min, 4:23 min, 10:06 min	sammanlagt 16 A4	1 film, 6:27 min	47 reflektioner (kortskrivningar) skrivna vid fyra tillfällen, 5 A4
SI	4 inspelade samtal: samtal 10:41 min, 23:51 min, 9:28 min, 20:08 min	sammanlagt 22 A4	1 film, 5:56 min	–

Lärarna transkriberade merparten av ljudinspelningarna från elevsamtalen. SVA- och SI-lärarna genomförde en analys av det egna materialet med inspiration från tematisk analys (Braun & Clarke 2012). Teman som framträdde hade stora likheter mellan de två grupperna: i) *samtal om livets stora frågor* (SVA) och *existentiella frågor* (SI), ii) *yttre/inre egenskaper* (SVA) respektive *medfödda egenskaper eller uppväxtförhållanden* (SI), iii) reflektion mellan *verk och verklighet* (SVA) respektive *varför skapa liv* (SI). Läraren i SVA identifierade även temat *elevstötning*. Av praktiska skäl gjorde läraren i SV ingen analys av elevsamtalen eller elevernas re-presentationer. Det sistnämnda materialet och elevernas skriftliga reflektioner om sina och varandras re-presentationer analyserades av forskarna.

Forskarna utgick från lärarnas analys (SVA, SI) och temat yttre eller inre egenskaper/medfödda egenskaper eller uppväxtförhållanden samt existentiella frågor/de stora frågorna inför en vidare analys. Dessa delar av materialet, liksom SV-gruppens material, analyserades vidare av forskarna med utgångspunkt i begreppen *mythos*, *etos* och *topos* utifrån följande analytiska frågor: *Vilka aspekter av mythos, etos och topos framkommer i elevernas förhandlingar, re-presentationer och reflektionstexter? Hur transformeras kärntextens karaktärer i elevernas re-presentationer och reflektionstexter?* Kontinuerliga diskussioner av materialet mellan lärarna och

forskarna fungerade som en validering av den analys vars resultat presenteras i följande avsnitt. Då det analyserade materialet skiljer sig åt mellan grupperna, skiljer sig även resultatredovisningen åt mellan SI och SVA å ena sidan och SV å andra sidan.

Resultat

De betydelsefulla som främst förhandlades om och omskapades i samtliga elevgrupper har att göra med textuniversumets etos, dvs. etiska och moraliska aspekter, som hur karaktärer handlar och hur deras handlingar ska förstås. I samtalen, liksom i elevernas egna re-representationer, lyftes frågor om ondska och godhet samt natur versus kultur fram. Dessa frågor är en betydelsefull del av kärntextens grundläggande konflikter, dvs. dess mythos. I de egna re-representationerna förändrade eleverna berättelsens topos – dvs. tid och rum – samt aspekter som berör berättelsens etos. Dessa transformationer behandlar och utmanar berättelsens mythos, dvs. hur berättelsens grundläggande narrativ, idéer och konflikter kan tolkas.

De semiotiska resurser som togs i bruk i de tre grupperna skiljer sig åt: SI-gruppen och SVA-gruppen valde att re-presentera sin tolkning i form av en film och SV-gruppen i form av skriven text med en illustration. Dessa olika sätt att re-presentera tolkningen visade sig kräva olika lösningar för att göra tolkningen tydlig och för att visualisera de karaktärer eleverna valt att skildra i sina versioner. Det är dessa semiotiska resurser som vi fokuserar på i resultatredovisningen.

Språkintrö: förhandlingar om monstrets karaktärssegenskaper

I detta avsnitt redogör vi för resultatet från språkintrögruppen. Först presenteras analysen av elevernas samtal om kärntexten, sedan analysen av samtal där re-representationen jämförs med kärntexten, och sist vad som framträder i elevernas egen re-representation. Förhandlingarna under samtalen berör berättelsens grundläggande konflikter, dvs. dess mythos, genom att eleverna kretsar kring frågor om monstrets karaktär i relation till existentiella frågor som: *har monstret en rationell vilja, varför mördar monstret och hur ska hans mord förstås?* Dessa frågor, som även berör berättelsens etos, och de tolkningar som vuxit fram under förhandlingarna tar eleverna sedan fasta på i sin egen re-representation, där de transformerar berättelsens topos, och i viss mån även dess etos och mythos. I den egna re-representationen blir en ansiktsmask en central semiotisk resurs för att visualisera monstrets säregna utseende.

Medfödd ondska eller resultatet av en grym uppväxt?

Efter att eleverna läst klart boken, börjar de intressera sig för monstrets karaktärssegenskaper. I detta samtal framträder två huvudsakliga tolkningar i förhandlingar som berör berättelsens etos och mythos. I elevernas samtal om kärntexten märks ett intresse för och en problematisering av berättelsens etos,

nämligen hur monstrets handlingar ska tolkas. Är han ond eller god, är han ansvarig eller inte ansvarig för sina handlingar? Eleverna tar därmed fasta på den existentiella tematik som framträder i kärntexten och som rör dess grundläggande konflikt eller mytos. I textsamtalet nedan förhandlar eleverna om monstrets karaktärsdrag.

Utdrag 1

- 1 E1: Monstret var som ett nyfött barn. Han kunde inte se och känna och lärde sig språket.
2 E2: Vad kan ni säga mer?
3 E3: Monstret börjar typ som barn och börja lära mer om världen och livet, men han träffar bara ond grejer och våldsam grejer och hat, så han vet bara om det.
4 E4: Victor växte och försöker skapa en själ eller människa och monstret växte och han försöker lära sig språket och så där. Hitta en flickvän eller nån som han kan ha känslor med.
5 E3: Han ville också göra så att människor skulle få hans kärlek, för att ingen tyckte om honom. Han såg ut som ett monster, han såg inte ut som en människa, som ni sagt, barn började slå och kasta sten.

I samtalets första del fokuserar eleverna på att monstret är som ett barn (rad 1, 3). Enligt E3 lär sig monstret ”mer om världen och livet”, han utvecklas, men alla hans erfarenheter är negativa (rad 3). Enligt E4 och E3 vill monstret både bli älskat och älska, men monstrets utseende leder till att barnen slår, skriker och kastar sten på honom (rad 4-5).

Utdrag 2

- 6 E6: Men vi kan inte säga att det är hans fel. Han var en god monster. Det var människor som gör han så. När han träffar dom, dom säger vilddjur
7 E7: Odjur
8 E6: Så om du säger odjur nästan alltid till han, han kommer bli så. Det är samma som du. Om du sitter här i klassen. Det är som psykologi. Om du sitter här och sen jag säger: du kommer inte göra dina uppgifter, du kommer inte göra dina uppgifter, jag har sagt det så många tid. Det finns möjligheten att när du går hem, du kollar på din uppgift, du skulle minnas min röst och sen du göra den inte. Det är samma med han. Så när dom säger att du är ett vilddjur nästan alltid, han känner som vilddjur och det är därför han blir, nästan i slutet av berättelsen, han blev ett odjur. Han var inte odjur, dom gör honom till ett odjur, men det var inte deras fel också. För dom ser han och blev rädda, för dom säger till han...
9 E4: Människor också som monstret, människor som gör dåliga saker gör så för dom har fått dåliga saker från andra människor. Dom var inte så, dom var snälla förut, men livet gör dom dåliga.
[...]
10 E4: Vi ska inte kalla honom monster
11 E6: Men han dödade kanske tre personer
12 E4: Men han var en barn, inte en monster
[...]
13 E4: Det är vi som inte lärt honom
14 E3: I verkligheten....

15 E4: Om jag växer i maffiafamilj, jag kommer växa och döda människor, men om jag växer hos läkarföräldrar, jag kommer bli bra människa.

16 E3: Det finns stort samband mellan hämnas och mörda

17 E6: Ingen lär honom att det är fel

I den fortsatta förhandlingen drar eleverna paralleller till sin skolverklighet (rad 8), uppväxten (rad 15, 17) och hur man kan bli om man blir illa behandlad och kallad ”odjur” (rad 6–8). E6 menar att något liknande skulle kunna hända dem själva och jämför med en situation med beröring till elevernas egna liv: om någon återkommande påpekade för en elev att denne inte klarade skoluppgifterna, skulle det påverka skolprestationen (rad 8). E4 och E6 argumenterar för att det är andras behandling av monstret som gör monstret till ett ”odjur”, och E6 menar att monstret kan ses som ”god” (rad 6). I samtalet råder en viss oenighet om monstret verkligen ska kallas för ett monster när han är som ett barn som inte vet bättre (rad 9–10, 12), och eftersom det är andra människors trakasserier som förvandlar honom till ett monster (rad 8–9). Men E6 går inte med på att monstret är oskyldigt. Han har ju trots allt mördat tre personer (rad 11). Som respons till detta utvecklar E4 tanken om uppväxtens påverkan på människors handlingar med ett konkretiserande exempel om att växa upp i en maffiafamilj eller i en läkarfamilj (rad 15). Därmed stärks resonemanget om uppväxtmiljöns och omgivningens betydelse för ens livsval. E6 visar även förståelse för att människorna behandlar monstret illa: ”För dom ser han och dom blev rädda” (rad 8). Senare säger han att ingen lärt monstret att skilja på rätt och fel (rad 17), medan E3 påpekar att det finns ett samband mellan att vilja hämnas och att mörda (rad 16). Detta är en tanke som kommer att utvecklas vidare när eleverna jämför kärntexten (boken) med re-presentationen (filmen från 1931) och även i den egna re-presentationen.

Textsamtalet om kärntexten präglas därmed av förhandling om berättelsens etos, då det kretsar kring hur monstrets karaktär och handlingar ska förstås moraliskt och etiskt. Det innebär även att kärntextens mytos berörs då detta är en av de centrala konflikterna i Frankenstein (jfr Bisonette 2010). I förhandlingarna positioneras monstret på ett kontinuum, från att vara som ”ett barn”, dvs. oskyldigt och utan ansvar, till att i olika grader vara ansvarigt för sina egna handlingar och vidare till den andra ytterligheten att vara ett monster som utför monstros handlingar. För att kvalificera sina ståndpunkter i förhandlingarna kopplar eleverna till tankar om hur uppväxten kan påverka handlingar, och om detta kan användas som en ursäkt eller inte för de handlingar man utför.

Fortsatta förhandlingar om monstrets karaktär

Förhandlingar som kretsar kring monstrets ansvar för sina handlingar vidareutvecklas i ett samtal där eleverna jämför kärntexten med en re-presentation i form av den klassiska Hollywood-filmatiseringen från 1931. I samtalet framkommer att eleverna uppfattar monstret som (någorlunda)

intelligent i boken, med förmågan att göra val, till skillnad från hur han skildras i filmen. Där är han enligt eleverna icke-rationell, som ett barn eller ett djur.

Utdrag 3

1 E3: Hur tänkte du om monstret när du bara hade läst boken?

2 E4: Jag tycker att...monstret var mer intelligent

3 E6: Jag tänker att monstret var, ja, mer intelligent och han hade ett mål. Han bara inte...

4 E3: Bara dödade människor.

5 E6: Bara dödade människor och springer eller promenad till vilken plats han vill. Han hade ett mål vad han vill göra.

6 E4: Han hade rationalitet. Han kunde prata, han...

7 E3: Han förstod vad han ska göra, han hade val...

8 E4: Han var som människa.

9 E6: Ja, han hade en vill [vilja], vad han vill.

10 E3: Men nu i den här filmen han hade inget mål, han var som en barn. Han förstår inte vad ska han göra. Han bara går här där och dödade människor som han träffade.

[...]

11 E4: Han har ingen logik, han är djur, du kan göra som ett djur. Han tänker ingenting.

12 E6: Han tänker nästan ingenting. Han bara promenad, som, jag vet inte hur han kom in i huset...

[...]

13 E6: Förändrades din bild av monstret när du såg filmen?

14 E2: På början de är samma. På början av filmen och boken, monstret bara var ett barn, liksom en barn. Men på filmen monstret är barn hela filmen, men i boken det är bara uppväx...

15 E6: Han utvecklas

[...]

16 E3: Monstret hade mål. Han förstår vad han gjorde i boken. Han vet vem han ska döda. När han hörde att William var Frankensteins bror, han dödade för att han vet vem är Frankenstein, men i filmen han vet inte på riktigt vem är Frankenstein och vem är doktor.

I samtalet framkommer att eleverna anser att monstret var kapabelt till medvetna rationella handlingar i boken, som en människa (rad 2–9), till skillnad från filmen där han framställs som ett barn (rad 10, 14), eller ”som ett djur. Han tänker ingenting” (rad 11). E6 plockar upp denna tanke och menar att monstret i filmen dödar vem han än råkar träffa på under sin promenad (rad 12, se även rad 5). Vidare beskriver eleverna att monstret utvecklas i boken, vilket han inte gör i filmen (rad 14–15). I filmen är det enligt E3 en slump att han dödar William (Victor Frankensteins bror), medan William är ett noga utvalt offer i boken eftersom monstret vill hämnas på Victor (rad 16).

Sammanfattningsvis framstår det som att tolkningen av monstrets karaktär som antingen utan ansvar eller som en ondskefull varelse utvecklas efter att eleverna tagit del av re-presentationen och kan jämföra den med kärntexten. Fler nyanser framträder när eleverna inte enbart eftersöker en förklaring till monstrets "ondska", utan även jämför monstrets motiv och egenskaper ur olika perspektiv genom hur de framställs i olika versioner. På detta sätt förhandlar eleverna om hur berättelsens etos i form av monstrets grundläggande karaktärsdrag och handlingar skildras i kärntext och re-presentationer, något som påverkar hur berättelsens mythos framställs i de olika versionerna.

En ny inramning tydliggör monstrets motiv

I elevernas egen re-presentation ändras berättelsens inramning, dvs. dess topos, då den förläggs till nutid, i form av en talkshow kallad "Världens experiment". Genom att monstret får svara på frågor om sina motiv och tankar, tydliggör eleverna hur de tolkar monstrets karaktär och de centrala konflikterna i berättelsen. Därmed står berättelsens etos och mythos i fokus även i den egna re-presentationen.

Utdrag 4

1 Talkshow-värd (T): Vad lärde du dig genom din uppväxt?

2 Monstret (M): Jag lärde mig massa hat. Det var så att folk kasta sten på mig.

De sa jag var ful. Jag såg ut som monster. Det var ingen som såg vad som var inuti mig. Alla började kasta sten på mig och jag får ont ont [ohörbart]

Talkshow-värden inleder samtalet med monstret genom att fråga vad han lärt sig under sin uppväxt (rad 1). Monstret berättar då att han lärde sig hat och att människorna kastade sten på honom för att han var ful (rad 2). "Det var ingen som såg vad som var inuti mig", säger monstret (rad 2). Därigenom återkommer den existentiella tematik som eleverna berört i tidigare samtalet där monstret enligt vissa elever var "god" och letade efter kärlek (utdrag 1 och 2). Eleverna rörde sig då kring förklaringar om att monstrets hemiska upplevelser bland människorna, orsakade av hans fula yttre, lett till hans onda gärningar (utdrag 1 och 2).

En semiotisk resurs som blir framträdande i elevernas re-presentation i relation till denna tematik är den ansiktsmask som monstret bär. Till skillnad från övriga deltagare i talkshowen är monstret maskerat, och den enda karaktären som är synligt "utklädd" (figur 2). Ansiktsmasken utgör alltså en semiotisk resurs som blir betydelsebärande i filmen, då den dels synliggör åtskillnaden mellan monstrets skrämmande yttre och det goda som monstret menar finns inuti honom. Dels skiljer masken monstret visuellt från övriga karaktärer i talkshowen – ett sätt att visualisera monstrets skrämmande utseende.



Figur 2. Det maskerade monstret i elevernas re-presentation.

Talkshow-värden går sedan vidare och undrar varför monstret ville hämnas, något monstret uttryckligen förklarar i elevernas re-presentation.

Utdrag 5

3 T: Varför ville du hämnas? Jag hörde du ville hämnas på Victor och Henry [som Victor kallas i filmen från 1931].

4 M: Jag ville att Victor skulle få förtjäna som jag förtjänat. Alltså i mitt liv jag har (ohörbart) massa grejer. Jag har sökt svar. Ingen har förtjänat sånt som jag förtjänat. Därför ville jag att Victor skulle få känna som jag.

5 T: Jag hörde också att du dödade William och Elisabeth för att hämnas på Victor Frankenstein. Men varför har du inte dödat honom från början?

6 M: Som jag sagt nyss, jag ville hämnas. Men att jag ville att han skulle förtjäna vad jag har förtjänat. Men hoppas jag kan gå tillbaka i tiden och döda han först av, först av alla. Döda han och inte hans kärlek och hans lillebror. Asså som det gick, jag känner att jag har gjort fel. Jag har gjort det största felet eftersom jag dödade Elisabeth, William och Henry. Men. Hoppas jag kan åka tillbaka i tiden och döda Victor från början.

7 T: Så om du gick tillbaka du skulle döda Victor från början?

8 M: Exakt, exakt.

Monstret förklarar sitt motiv till mordet i termer av rättvisa och hämnd: “Jag ville att Victor skulle förtjäna som jag förtjänat” (rad 4, se även rad 6). Idén om en koppling mellan hämnd och mord togs upp i samtalet om kärntexten (utdrag 2, rad 16). Monstret fortsätter med att säga att han “har sökt svar” (rad 4), vilket har en likhet med kärntexten, där monstret i sin berättelse uttrycker att han söker svar på vem han är (se Shelley 1818/2013, s.111). I elevernas version ångrar monstret sina onda handlingar och konstaterar att

han mördat fel personer (Elizabeth, William och Henry Clerval³). Därför vill han vrida tillbaka tiden för att ställa allt tillrätta genom att döda Victor Frankenstein istället (rad 6). Eleverna väljer alltså här att utmana etos i kärntexten, eller åtminstone Hollywoodfilmatiseringens re-presentation, genom att förändra karaktärens grundläggande tankesätt.

Att monstret får komma till tals i talkshowen, kan sägas avspegla en strävan hos eleverna att förstå varför han mördar oskyldiga personer (jfr utdrag 2–3). I elevernas re-presentation framställs monstret som medvetet tänkande, till skillnad från i filmen från 1931. Det är något som eleverna förhandlat om i samtalen om kärntexten och re-presentationen (utdrag 1–3), vilket här illustreras av att monstret både kan förklara sina motiv och ångra sina handlingar. Därmed framstår det som att eleverna tänker sig att monstret har ett samvete. Samtidigt fördjupar eleverna idén om hämnd i form av mord, vilket också tagits upp i samtalet om kärntexten (utdrag 2).

Sammanfattningsvis behåller eleverna i sin re-presentation delvis berättelsevärldens ursprungliga mytos, då monstret vill hämnas sin skapare och ångrar sina onda gärningar. Däremot utvecklar eleverna tolkningen genom att skapa en ny situation (en talkshow) och förflyttar berättelsen i tid till efter skeendena i boken och filmerna, dvs. en förändring i berättelsens topos, som redan nämnts. Att monstret uttrycker att han skulle välja att mörda Victor om han kunde leva om sitt liv förändrar hur monstret och Victor positioneras gentemot varandra jämfört med kärntextens avslutning, där monstret sörjer Victors död. I elevernas re-presentation sker alltså en viss omvandling av berättelsens mytos, men även dess etos genom en fördjupad inlevelse i karaktären. Denna möjliggörs av att monstret själv får komma till tals i elevernas gestaltning genom talkshowens bekännelseformat. Detta format, tillsammans med ansiktsmasken, blir till en framträdande semiotisk resurs som eleverna använder för att kunna skildra monstrets perspektiv i sin re-presentation.

SVA-gruppen: kontrasten mellan det yttre och det inre

I följande avsnitt, där resultaten från SVA-gruppen presenteras, visas dels vad som framträder i de förhandlingar som förs i samtal om kärntext och re-presentationer. Dels visas hur en gorillamask används som semiotisk resurs för att visualisera monstret som utseendemässigt skrämmande, vilket är i linje med kärntextens och re-presentationernas etos. Sist presenteras elevernas egen re-presentation och hur kärntextens grundtanke, dess mytos, i viss mån transformeras i den. Detta är något som sker genom ändringar i både topos och etos, genom elevernas val av inramning samt tolkning av monstrets karaktär och handlingar.

³ Victor Frankensteins bästa vän, som mördas av monstret.

Vikten av att vägledas för att kunna skilja på rätt och fel

Efter att eleverna läst klart boken och även sett två klassiska filmatiseringar (från 1910 och 1931) gör eleverna kopplingar till sin egen verklighet, vilket kan ses som ett sätt att förklara och försöka förstå monstrets handlingar. Därmed tolkar eleverna aspekter som berör berättelsens etos i form av hur monstrets handlingar kan förstås i relation till moral och etik.

Utdrag 6

- 1 E1: Jag ville att, till exempel att slutet skulle vara så här att monstret skulle vara en vän till människorna. Inte att han skulle dö i slutet, i mörkret.
[...]
2 E1: ville du, ville du att varelsen skulle dö?
3 E4: Ja, för att han var... vad heter det...
4 E1: Aggressiv.
5 E4: ...farlig, ja aggressiv och farlig.
6 E1: Men han hade... vet du varför det blev farligt eller så hära aggressiv?
7 E4: På grund av människor, för att de ville inte acceptera honom.
8 E1: Exakt.
9 E4: Han hade inga vänner, han var ensam.
10 E2: Han fick inte heller uppfostran.
11 E1: Exakt, om han fick, ja, om han blivit uppfostrad... om han blev uppfostrad skulle han... vara en normal... eller, alltså inte en normal monster, man kan inte säga så dära, men...
12 E2: Som ett barn... om du inte uppfostrar barn, det kommer gå runt och det kommer inte att veta någonting.
13 E4: Han behövde, vad heter det? Kärlek?
14 E1: Kärlek, exakt! Ja vad man behövde...
15 E2: Kärlek
16 E1: Man behövde kärlek man behövde, nån... som så hära förebild för honom.
17 E2: Förebild.
18 E1: Som till exempel...vi...
19 E2: ...visar en vägen.
20 E1: Vi... vi har en förebild, vem är din förebild?
21 E2: Min farsa
22 E1: Samma här. Vad är din?
23 E4: (ohörbart) min familj, min familj.

I samtalet uttrycker E1 en uppfattning som rör berättelsens mythos: eleven önskar att berättelsen inte skulle slutat som den gjorde, utan att "monstret skulle vara en vän till människorna" (rad 1). Denna utmaning av kärntextens mythos återspeglas senare i samtalet, då eleven instämmer i tolkningen att monstrets handlingar beror på att han inte fått vägledning i form av uppfostran, kärlek och goda förebilder (rad 6–11). Elevernas diskussion berör därmed också dimensionen etos. På E1:s fråga om hur E4 hade velat att berättelsen slutat beskriver E4, med stöd av E1, monstret som farligt och aggressivt (rad 3–5). E4 förklarar att detta beror på att monstret inte blivit accepterat av människor och därför var ensam och utan vänner, något E1

håller med om (rad 7–9). E2 flikar in att monstret inte fått någon uppfostran och nyanserar därmed tolkningen (rad 10). Detta förslag plockas upp av E1 och E4, och eleverna resonerar sedan om uppfostrans betydelse. E1 menar först att uppfostran skulle lett till att monstret blivit “normal” men ändrar sig: “alltså inte en normal monster, man kan inte säga så dära” (rad 11), vilket kan tolkas som att eleven tänker att monstret med sitt avvikande utseende och ursprung inte kan vara eller bli helt “normal” i jämförelse med människor. Detta är något E2 plockar upp när han säger att monstret är som “ett barn”, och att barn förblir okunniga utan uppfostran (rad 12), vilket kan tolkas som en läsning av monstret som inte helt ansvarigt för sina onda handlingar. E4 flikar in att monstret behövde kärlek (rad 13), vilket övriga elever håller med om, och E1 utvecklar med att monstret skulle behövt en förebild (rad 16). Detta leder till att eleverna gör kopplingar till sina egna liv, i relation till berättelsens etos, när de börjar diskutera vilka som är deras förebilder – deras pappor och familjer (rad 18–23).

Eleverna uppmärksammar även skillnader mellan kärntext och representationer rörande etos och mythos (filmerna från 1910 och 1931):

Utdrag 7

1 E1: Alltså i slutet så [av boken]... där varelsen... alltså jag blev chockad. Jag trodde att typ varelsen skulle bli yani en neutral eller som normal... som en normal människa.

2 E2: Ja, men det var ju att han... när han [Victor Frankenstein] gick och tog den där den där hjärnan så tog han det kriminella i hjärnan. Det fanns två hjärnor att välja på, kommer du ihåg det.

3 E1: Ja, ja just det. Men det där var ju filmen då. Det var ju filmen inte i boken.

E1 beskriver hur han blir chockad av att varelsen inte blev “en normal människa” i slutet av berättelsen (rad 1), vilket E2 förklarar beror på att Frankenstein placerat en kriminell människas hjärna i monstret (rad 2). E1 invänder mot detta och påminner om att detta skedde i filmen och inte i boken (rad 3). På detta sätt synliggörs skillnader mellan de olika versionerna, som ger olika svar på varför monstret begår onda handlingar. Kärntext och representationer behandlar alltså berättelsens etos och mythos på skilda sätt, och bäddar för olika förståelser för hur karaktärer kan förväntas bete sig genom att central kunskap om världen framställs på olika sätt. Re-presentationen förklarar monstrets onda handlingar med en kriminell hjärna (natur), snarare än som ett resultat av avsaknad av fostran och kärlek (kultur). Det är framförallt det sistnämnda eleverna tar fasta på i sin tolkning av orsaker till monstrets onda gärningar, och som också kan tolkas ligga bakom deras förväntningar om att monstret i slutet av boken skulle bli “en normal människa”.

Semiotiska resurser för att förtydliga karaktärer

I SVA-gruppen hade eleverna under projektets gång läst utdrag ur boken *Monster i terapi* (Strandberg & Jägerfeld 2020). Denna text tycks ha inspirerat eleverna till att skapa en ny inramning till den egna re-presentationen, då gruppen snabbt bestämmer sig för att göra en film där ”hela familjen behöver terapi”, som en av eleverna uttrycker det när de börjar sin planering. Eleverna förhandlar sedan om vilka karaktärer som ska ingå i re-presentationen. I denna förhandling framträder betydelsen av specifika semiotiska resurser för att kunna representera en karaktär, och hur eleverna hjälps åt att reda ut vilka de olika karaktärerna är.

Utdrag 8

- 1 E2: Ey, ey, kolla, kolla.. vi måste också reser... eh, reptens... (letar efter ett ord)
2 E1: Va?
3 E3: Resonera?
4 E2: Re...representera karaktären.
5 E3: Vi måste representera ...
6 E2: Hur karaktären ser ut, så dära.
7 E1: Men det är... (ohörbart)... han är monster, han ska ha typ nånting grönt
8 E3: Ja...
9 E2: Nånting, du vet...
10 E1: Jag ska ha så hära en...
11 E2: ... som representerar monstret
12 E1: Jag ska ha en labb... va hettare...va hettare...
13 E2: Du ska va monstret.
14 E1: Nej, nej, jag är Frankenstein
15 Alla: (pratar i munnen på varandra)
16 E3: Ska jag hämta min gorillamask?
17 E1: Walla, gorillamasken bror
18 [ohörbart om gorillamasken]
19 E3: Jag har gorillamask (skratt) jag ska ta på den
20 Alla: (skratt)
21 E1: Jag ska hämta labbrock
22 E2: Låna från NAMN, mannen, glasögonen där
[...]
23 E1: Henry, hur ser han ut?
24 E3: Henry ser ut som en kapten.
25 E1: En kapten?
26 E2: En kapten? Kapten! Bra.
27 E3: Är inte Henry kapten?
28 E1: Det är hans kompis som är... vad hette kaptenen som berättade?
29 E3: Robert Dun...
30 E2: Robert, Robert Walton.
31 E1: Walla?
32 Alla: (instämmer med E2)

I ljudinspelningen går det att höra hur eleverna ivrigt pratar i mun på varandra, avslutar varandras meningar och upprepar det någon annan säger. I denna grupp ingick, som tidigare nämnts, nyanlända elever, varav några bara varit två år i Sverige. I lärarens reflektioner står att eleverna liksom "smakar på orden", exempelvis det nya ordet re-presentera, som därmed blir en semiotisk resurs som används i förhandlingen om karaktärerna. Utdraget synliggör hur förhandlingarna om vilka karaktärer som ska vara med och hur de ska se ut leder till att oklarheter kring vilka karaktärerna är, deras roll och deras inbördes relationer reds ut gemensamt (rad 23–32). I utdraget synliggörs det genom diskussionerna av hur karaktären Henry ser ut, där E3:s påstående att Henry ser ut som kapten ifrågasätts av E1, som genom sin fråga: "Vad hette kaptenen som berättade?" (rad 28) synliggör dels kaptenens roll, dels att det inte är Henry som är kapten. E3 börjar säga "Robert Dun" (rad 29), som korrigeras av E2 till "Robert Walton" (rad 30) och som sedan accepteras av alla i förhandlingen. I exemplet synliggörs vidare rekvisitans viktiga roll: labbrock, glasögon och särskilt gorillamasken som används som semiotiska resurser i framställningen av de utvalda karaktärerna (rad 7–22).

Läraren skriver i sina reflektioner att inför filmandet var övriga elever i gruppen mycket nervösa att E3 skulle glömma sin gorillamask, som är en central semiotisk resurs i elevernas re-presentation. Monstrets skräckinjagande yttre konstrueras med hjälp av masken. Genom den blir han visuellt avvikande från övriga rollkaraktärer, precis som i SI-gruppens re-presentation – och i likhet med berättelsens mythos. Gorillamasken har dessutom en likhet med hur monstret ser ut i den dåliga kopian av filmen från 1910 som gruppen såg. Elevernas monster rör sig även stelt och klumpigt och sätter sig med stela, oböjliga ben och armar på stolen hos psykologen, vilket liknar Boris Karloffs rörelsemönster i filmen från 1931. Monstrets yttre är alltså inte mänskligt i elevernas film (se figur 3).



Figur 3. Monstret visualiserat genom gorillamasken i elevernas re-presentation.

I elevernas re-presentation förändras berättelsens topos, och delvis också dess mythos då berättelsen görs om när karaktärerna träffas efter berättelsens slut i en terapisisituation. I den inledande scenen där monstret, Alphonse Frankenstein (Dr. Frankensteins far), Henry Clerval och Justine⁴, samlas i väntrummet, utbrister Alphonse att han inte vill sitta bredvid det fula monstret. Psykologen lugnar ner Alphonse, och en i taget får personerna kliva in i mottagningsrummet för samtal. När det blir monstrets tur att kliva in hos psykologen framträder tematiken som berör kontrasten mellan monstrets yttre

⁴ Familjen Frankensteins tjänare och Elizabeths vän, som blir oskyldigt dömd till döden för mordet på William Frankenstein.

och inre, och att monstret blivit illa behandlat av människorna på grund av sitt utseende, vilket i sin tur lett till att han mördat.

Utdrag 9

1 Psykologen (P): Vad känner du? Vad tycker du?

2 Monstret (M): De här människorna. De känner inte mig. De vet inte vem jag är. De har bara sett min yttre. De har inte sett min insida. De vet inte vad jag har in i mig.

3 P: Ah, jag fattar. Jag känner vad du känner. Jag helt hundra procent fattar vad du säger. Men dom är lite arga och frustrerade över att du mördade deras son William. Som du redan vet.

4 M: Aaaa. Du vet den här situationen. Jag ville att människorna ska ge mig kärlek. Jag var ute efter kärleken men kärleken fanns inte där. Eftersom Frankenstein, han som skapade mig, lämnade mig i ensamhet. Vilket ledde till att jag hade ett svårt liv. Så jag började mörda folk.

5 P: Jaha. Hur reagerade folket när dom såg dig?

6 M: Dom trodde jag var en utomjording.

7 P: Utomjording. Mmm. Mmm. Ja

8 M: En person som skulle döda dom. Dom hade aldrig sett mig. Men jag är precis som dom.

9 P: Mm. Hur skulle du vilja att dom ska behandla dig?

10 M: Precis som alla andra i samhället.

11 P: Okej. Jag fattar...

I re-presentationen utgår eleverna från hur de tänker sig att ett samtal med en psykolog går till, där psykologen frågar besökaren om dennes tankar och känslor samt är förstående (rad 1, 3, 7, 9). Monstret börjar sin terapisesession med att beskriva att människorna inte känner honom utan dömer honom utifrån hans icke-mänskliga utseende: "De vet inte vem jag är. De har bara sett mitt yttre. De har inte sett min insida. De vet inte vad jag har in i mig." (rad 2) Här finns likheter med de samtal eleverna tidigare fört om kärntext och re-presentationer om hur monstrets karaktär och onda handlingar ska tolkas (utdrag 6–7). Även i kärntexten reflekterar monstret över sin fulhet och ställer frågor om sin egen existens (Shelley 1818/2013:102–103).

I likhet med kärntexten är det människorna som inte vet vad monstret bär inom sig, nämligen en längtan efter att få ge och känna kärlek (rad 4). Istället blir han lämnad ensam, vilket leder till "ett svårt liv. Så jag började mörda folk." (rad 4). I elevernas version framstår det som om monstret tänker att det är avsaknaden av kärlek som lett till att han begått sina mord, och också kan uttrycka det explicit. Det gör han inte i lika tydligt i kärntexten, och inte alls i re-presentationerna (filmerna från 1910 och 1931). Alltså har aspekter i berättelsens etos tydliggjorts i elevernas re-presentation, vilket blir möjligt genom att de väljer att förlägga skildringen till en terapisesession. Därmed blir detta bekännelseformat, där monstret explicit kan förklara sina känslor och handlingar, en central semiotisk resurs i elevernas re-presentation.

Psykologen frågar vidare hur människorna reagerade när de såg monstret, och monstret beskriver att han blev betraktad som "en utomjording" (rad 6). Monstret i elevernas film menar vidare att han är precis som människorna (rad 8), vilket skiljer elevernas monster från kärntextens. I kärntexten tänker monstret att han är väsentligt annorlunda än människorna: "Min natur var inte ens densamma som människans." (Shelley 1818/2013:102), även om monstret inte i kärntexten nödvändigtvis uppfattar sig som monstruöst till sin natur innan han blivit bortstött av människorna och begått sina mord. Därmed sker en viss transformation av berättelsens grundläggande konflikt, dess mythos, i hur monstret förstår sig själv – monstret betraktar inte sig själv som väsentligt annorlunda utan lik människan i elevernas version. Både elevernas re-presentation och kärntexten lyfter fram att monstret vill bli behandlat "Precis som alla andra i samhället" (rad 10). Utöver detta framträder i elevernas re-presentation kontrasten mellan monstrets fula, skrämmande yttre och dess kärlekstörstande inre (rad 2, rad 6), som de också valt att visualisera genom gorillamasken som framträdande semiotisk resurs. Det fula yttre och monstrets kärlekslängtande inre i elevernas re-presentation, bär också ett eko av kärntextens mythos, men saknas i de filmatiserade re-presentationerna (från 1910 och 1931).

SV: Att skapa nya betydelser

I detta avsnitt presenteras resultaten från årskurs 8, svenska. Då SV-gruppens re-presentationer är skrivna texter, är det skrivna språket den mest framträdande semiotiska resursen. Att välja rätt ord är därmed avgörande för att förmedla budskapet. Den skrivna texten kompletteras med en illustration, och det framstår som centralt vilka ord och meningar som eleverna valt att illustrera.

Som nämnts tog den initiala analysen fasta på de tematiska ändringar eleverna valt att göra i sina re-presentationer i förhållande till kärntexten respektive de ändringar de kommenterat i varandras och i sina egna re-presentationer och att denna analys sedan kompletterades med en analys utifrån begreppen mythos, topos och etos. Exempel på tematiska ändringar som eleverna gjort är att förlägga händelserna i nutid (topos), att ändra en avgörande detalj i händelseförloppet (mythos) eller att byta perspektiv. Förändringar utifrån ett perspektivbyte kan inte enkelt placeras i någon av de tre dimensionerna, då det beror på vilka förändringar en elev valt att göra i och med perspektivbytet. I det följande visas hur tolkningen av Elizabeth transformerats i en SV-elevs re-presentation berättad ur Elizabeths perspektiv och hur ändringarna framför allt påverkar berättelsens etos. Eleven har även förlagt handlingen till en annan tid och därmed också påverkat berättelsens topos.

En ny (tolkning av) Elizabeth

Eleven E1 har valt att skriva sin text ur Elizabeths perspektiv. Kärntextens Elizabeth är Victors trolovade som han beskriver som sin perfekta kvinna: ung, vacker och fullständigt hängiven sin fästman. Hon skriver uppmuntrande brev till Victor för att lindra hans skuldkänslor på grund av monstret han skapat. På Victors och Elizabeths bröllopsnatt stryper monstret Elizabeth för att hämnas Victor för en oförrätt.

Nedan visas först hur berättelsens topos ändrats. Därefter visas hur tolkningen av Elizabeth är förändrad i relation till kärntexten och hur E1 reflekterar över sina ändringar. Först visas inledningen till elevtexten (kursiv stil), där fem meningar markerats med fet stil och kommenteras efter utdraget:

*Hon hörde Victor sucka längtande **i andra sidan luren**. "Jag saknar dig Elizabeth. Jag lovar att allt blir som vanligt snart. Ge mig bara lite tid. **Jag ska berätta allt för dig**." Elizabeth **log ett snett leende**. Sedan svalde hon hårt. "Okej, jag börjar faktiskt bli orolig. Du är inte dig själv. Vad håller du på med Victor?" "Jag vet älskling. Förlåt. Som sagt, så fort jag är klar med detta så **lovar jag att berätta exakt allt för dig**." **Hon flinade för sig själv**, lade telefonen på bordet och slängde sig raktlång på sängen.*

Den första markerade frasen ("i andra sidan luren") visar att eleven förlagt händelsen till en annan tid, då Elizabeth och Victor talar i (mobil)telefon. I kärntexten kommunicerar de, som nämnts, genom brevväxling. Den andra markerade meningen ("Jag ska berätta allt för dig.") som återkommer nästan ordagrant längre ner i utdraget visar att Victor dolt experimenten för Elizabeth, precis som i kärntexten. Till skillnad från originalet känner dock elevtextens Elizabeth mycket väl till experimenten, men låtsas att inte förstå. De markerade meningarna "log ett snett leende" och "flinade för sig själv" visar att Elizabeth lurar Victor. Nästa utdrag visar att hon dessutom känner sig överlägsen honom och anser sig vara klyftigare än han, så vetenskapsman han är:

*Victor må vara en vetenskapsman. Men han var **inte så smart** som han såg ut. Elizabeth tyckte att **det var komiskt**, han **trodde verkligen att hon var så dum**?*

Den nya Elizabeth finner det "komiskt" att Victor tror att hon är så dum att hon inte genomsådat honom. Elevtextens Elizabeth, till skillnad från kärntextens, har tidigt genomsådat Victors intresse för att försöka skapa liv:

*Kunskapen om liv var en kunskap han (Victor) länge önskat sig. När han då åker i väg under flera års tid, **tror han att hon inte förstår**? Elizabeth **visste exakt vad som pågick**, exakt varför han betedde sig som han gjorde, och exakt varför han skämdes för det. När **Elizabeth förstod att Victors arbete slutade i en flopp, ville hon försöka själv**. Victor må ha misslyckats med sitt monster, men **Elizabeth skulle lyckas med hennes**.*

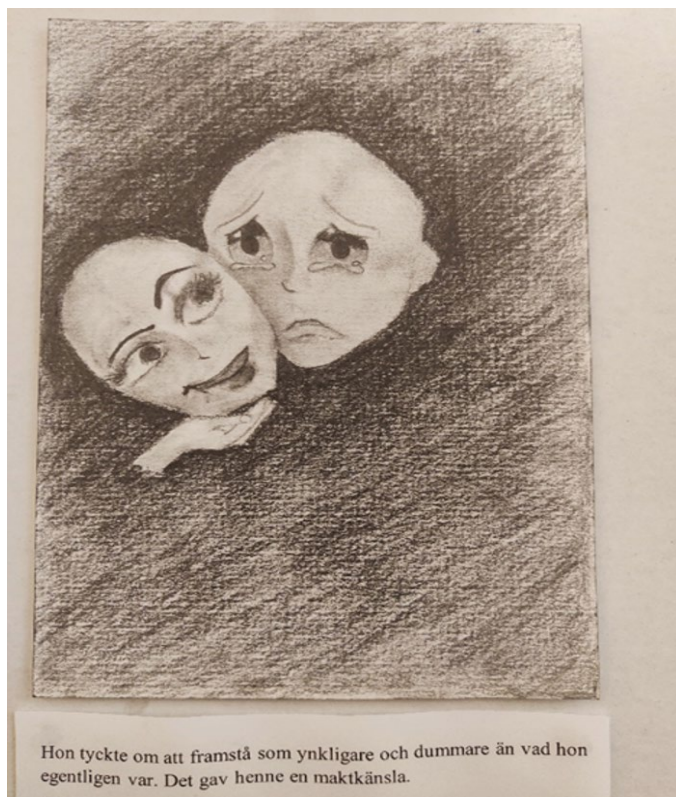
När den nya Elizabeth förstår att Victor misslyckats med sitt experiment, bestämmer hon sig för att själv försöka skapa liv. Hon är säker på att lyckas bättre än Victor. Elevtextens Elizabeth är alltså en driftig, självständig och självsäker kvinna till skillnad från kärntextens. Hon är också en bättre forskare och lyckas skapa ett bättre monster än Victor:

*Monstret hade inga svårigheter med att förstå vad de sa. Elizabeth **hade redan tänkt på det under tillverkningen**. Hon kunde inte förstå att Victor var vetenskapsman, men ändå **fokuserade så extremt lite på sådana extremt viktiga detaljer**.*

Den nya Elizabeth har alltså tagit lärdom av Victors undermåliga metoder och tänkt på detaljer som att monstret ska kunna förstå mänskligt tal. Den nya Elizabeth är också slug och skaffar sig makt genom manipulation:

Hon tyckte om att framstå som ynkligare och dummare än vad hon egentligen var. Det gav henne en maktkänsla.

Det är just dessa två meningar som E1 valt att illustrera:



Figur 4. E1:s illustration till sin re-presentation.

Illustrationen (figur 4) påminner om den traditionella teatersymbolen med två masker som representerar tragedi respektive komedi. Illustrationen kan sägas återspegla elevens tolkning av Elizabeth som i elevens re-presentation alltså tar på sig en mask av ynklighet och dumhet (den ledsna masken) för att skaffa sig makt (den glada masken med den stöttande handen). Liksom i de två ovan redovisade grupperna (SI och SVA), används alltså masken även här som en semiotisk resurs för att visualisera budskap om en konflikt mellan det yttre och det inre.

Som vi sett ovan har E1 tagit fasta på kärntextens gestaltning av Elizabeth som på flera sätt underlägsen Victor. E1 har reflekterat över sin egen re-presentation på följande sätt:

"Jag valde att förändra hur Elizabeth framställs. Som tidigare nämnt, fick vi inte ta del av någon särskilt stor del av Elizabeths känslor och tankar /---/ Därför ville jag visa att hon kanske inte alls var så där dum som hon ses. Kanske hade hon också något att dölja? Jag tycker att detta tillför en ny synvinkel till texten, och en ny tankebana om att alla som verkar dumma kanske inte är det, vem vet?"
(E1, reflektion över egen re-presentation)

Enligt E1 framställs Elizabeth som dum i kärntexten medan vi läsare inte får veta så mycket om Elizabeths tankar och känslor. Detta har E1 valt att ändra på i sin re-presentation där Elizabeth gjorts till berättelsens huvudperson och till en mer sammansatt karaktär (som också har "något att dölja"). Berättelsens etos har alltså förändrats. E1 menar vidare att själva berättelsen därmed blir mer mångfacetterad ("tillför /---/ ny synvinkel," "ny tankebana"). Elevens tolkning lyfts till en mer generell nivå, vilket också syns i nästa utdrag ur E1:s reflektion:

"När folk läser texter i framtiden, och en liknande karaktär som Elizabeth dyker upp, så vill jag att de har i baktanke hur det egentligen kan vara, och vad vi som läsare kanske inte vet om. Jag tyckte alltså om Elizabeths personlighetsförändring i min makeover {re-presentation där berättelsen gjorts om} eftersom hennes omisständsamhet i originalet nästan är märkvärdig." (E1, reflektion över egen re-presentation)

E1 tycks mena att berättelser kan ha flera bottnar och att läsaren inte ska ta det först uppenbara för givet. E1 vill att läsare tänker efter hur det "egentligen kan vara", när en karaktär kanske agerar orimligt eller märkligt. E1 tvivlar på kärntextens Elizabeths naivitet (den är "märkvärdig") och har därför gjort Elizabeth till en starkare och mer självständig person i sin text. Som nämnts är det främst berättelsens etos som E1 förändrat.

Sammanfattningsvis kan man säga att E1:s läsning och bearbetning av Shelleys Frankenstein transformerats till en form av feministisk tolkning i den egna re-presentationen som förlagts till en mer modern kontext. Denna transformation påverkar inte bara topos och etos, utan den feministiska läsningen innebär också en utmaning av berättelsens mythos.

Diskussion

Syftet med artikeln har varit att undersöka den transformativa processen i samband med att eleverna tolkar och omtolkar Frankenstein i flera modaliteter. De frågor som besvarats i studien är vilka semiotiska resurser som tagits i bruk i elevernas re-representationer och vilka betydelser som förhandlats fram och omskapats i elevernas tolkningar.

Att kontrastera olika versioner av en berättelse inom ett textuniversum, liksom att själv skapa en egen version, erbjuder en möjlighet att få syn på de val författare/regissörer gjort (jfr Paul et al. 2022). Detta gör det möjligt att utveckla förståelsen och lyfta fram olika nyanser av berättelsens inramning (topos), karaktärernas handlingar (etos) och berättelsens grundläggande konflikter eller teman (mythos) (jfr Rish 2014; Svensson & Haglind 2020, 2021). Detta blir synligt i samtliga grupperas samtal och/eller skriftliga reflektioner. Genom den transformativa processen skapas performativa utrymmen (Höglund 2017; Åkerholm & Höglund 2022) som öppnar upp för förhandlingar om olika tolkningar och där eleverna – genom arbetssättet – inte bara kan utan uppmanas att utforska olika läsningar av en berättelses mythos, topos och etos i mötet med andras och varandras olika tolkningar. Därmed kan eleverna “utveckla medvetenhet om en mångfald av perspektiv” (Höglund 2018: 81) som kräver en förmåga att kunna nyansera och se olika synvinklar.

Arbetssättet med olika versioner och olika modaliteter från samma universum utgör en utmaning på elevernas olika nivåer i en gemensam upplevelse; t.ex. samarbetade nyanlända och svenskfödda elever i SVA-gruppen och stöttade varandra i tolkningen av berättelserna (jfr Rowsell et al. 2018; Svensson & Haglind 2020). Rörelsen mellan de olika representationerna medförde även att diskrepansen mellan berättelserna i de olika teckensystemen blev synlig för eleverna och så att säga tvingade fram en tolkning genom att eleverna i sina förhandlingar utvecklade resonemangen om monstrets karaktär och handlingar (jfr Siegel 2006; Suhor 1984). I både SVA- och SI-gruppens samtal om hur monstret framställts i kärntext respektive re-representationer menar eleverna att filmen (re-representationen) ger en annan bild av monstrets karaktär och de grundläggande konflikterna, dvs. frågor som berör berättelsen etos och mythos. Resultaten visar därmed att det transmediala, transformativa, kollaborativa och kontrasterande arbetssättet har bidragit till ett analytiskt perspektiv och fått eleverna att vidga och fördjupa sina initiala tolkningar (jfr McCormick 2011; Siegel 1995; Suhor 1984; Svensson & Haglind 2020). Att bekanta sig med berättelsen genom olika medier och genom det egna skapandet har bidragit till en insikt hos eleverna om att det till synes uppenbara i en text inte alltid är uppenbart, vilket förhandlingarna om berättelsens etos och mythos om hur karaktärernas egenskaper och handlingar ska tolkas i kärntext och re-representationer har bidragit till. Därmed kan det tolkas som att en insikt har vuxit fram om att berättelser kan ha flera bottnar och att läsaren inte ska ta det först uppenbara

för givet, vilket framstår som ett kvalificerat undervisningsresultat och visar lärandepotentialen i den transformativa processen (jfr Höglund 2018; Rish 2014; The Reading Tub 2022).

Att maskerna i SVA- och SI-gruppen blir centrala semiotiska resurser i den egna re-presentationen, och att eleven E1 i SV-gruppen väljer att illustrera sin re-presentation med den traditionella teatermasken kan ses som ett uttryck för att den transformativa processen med Frankenstein fått eleverna att reflektera över yta och djup: det som syns för ögat och den betydelse som framträder genom tolkningar och skapande av olika re-presentationer av en berättelse i ett textuniversum (jfr Svensson 2022; Svensson & Haglind 2021). Den aktiva tolkningsprocess där tolkningen inte bara söktes i texten utan gjorts gemensamt i förhandling och skapande har bidragit till ett avlägsnande av denna mask (jfr Höglund 2018; Höglund & Rørbech 2021).

Den nya versionen av Elizabeth visar att eleven både gjort berättelsen till sin och tänkt kritiskt utifrån den (jfr Munaro & Vieira 2016; Svensson 2022; Svensson & Haglind 2021). Att skapa en ny, utifrån elevens perspektiv bättre, version av en karaktär kan för en tonåring belysa en möjlighet till förändring, kanske av de egna livsvillkoren, något som kan vara en trösterik tanke. Kanske kan det vara möjligt att avlägsna den egna masken av osäkerhet. Arbetssättet möjliggör en konstruktion av en önskevärld eller önskekaraktär, och är i linje med ungdomars vana att dela, medskapa och avfärda “one-way teaching that is closed to opportunities for improvement” (Munaro & Vieira 2016). Transmedialt arbete lyfts fram just som ett potentiellt sätt att göra berättelser relevanta för elever i och med fler möjligheter att hitta kopplingar till elevernas egna liv (se t.ex. Dernikos & Johnson Thiel 2020). I den transformativa processen har elevernas egna erfarenheter utgjort en språngbräda för att förhandla, förklara och förstå karaktärernas natur och orsaken till deras handlingar. I SVA-gruppen synliggörs detta i elevernas samtal om förebilder som lärt dem om rätt och fel – till skillnad från monstret som lämnats utan vägledning. I SI-gruppen framträder det i förhandlingarna om hur uppväxten och andras handlingar påverkar människor. Dessa erfarenheter används som en potential i förhandlingar om hur aspekter som rör berättelsens etos och mytos kan tolkas (jfr Höglund 2017), och vidareutvecklas i elevernas arbete med de egna re-presentationerna, genom viss transformering av berättelsens etos och mytos. I likhet med transformationen av Elizabeths karaktär framstår det som att eleverna i SI och SVA vill förstå monstrets motiv, men inte helt accepterar hur det framställs i berättelsen och därför vill tydliggöra det genom talkshowens eller terapisituationens bekännelseformat. Att omvandla berättelsens topos, som alla tre elevgrupper gör, genom att förlägga re-presentationen till nutiden, medför att denna slags nya tolkningar blir möjliga där karaktärernas motiv uttrycks tydligare.

Även om arbetet med kärntext och re-presentationer, liksom det kreativa skapandet, tar tid och kräver en flexibilitet som inte alltid är möjlig i skolan

(se t.ex. Nordenstam & Johansson 2020; Wessbo 2021), uppskattades arbetssättet av eleverna och lärarna i vår studie, vilket även framkommer i andra studier med textuniversum och transmedia som utgångspunkt (se t.ex. Rish 2014; Rowsell et al. 2018; Svensson 2022). Den utsträckning i tid som ofta inte ges till arbete med skönlitterära verk möjliggjorde en fördjupning i form av att gå in i ett verk och dess re-presentationer, istället för att läsa korta utdrag av ett verk (jfr Rish 2014; Vinterek et al. 2022). Ett sådant arbetssätt kan också motverka den stress av att bocka av moment som skolan många gånger utmärks av idag, samt möjliggöra ett sätt att arbeta med att utveckla elevers förmåga att tolka skönlitterära texter (jfr Skolinspektionen, 2022; Vinterek et al. 2022). Detta kan alltså ske genom samverkan med andra och nyare medier.

En del av arbetet med textuniversum i vår studie var, som nämnts, att eleverna tog del av varandras re-presentationer, något som alltså enligt Svensson (2022) ytterligare bidrar till en fördjupning av elevernas tolkningar. Som också nämnts planerar vi en ny studie utifrån materialet från just de undervisningsaktiviteterna i delstudierna på låg-, mellan- och högstadiet, gymnasiet och inom vuxenutbildningen. Ytterligare vetenskapliga artiklar och utvecklingsartiklar⁵ är under arbete utifrån de olika skolstadiernas resultat. Därigenom kan den här småskaliga studiens resultat fördjupas och utvidgas. Vid projektets slut hoppas vi kunna formulera designprinciper som dels kan förklara hur undervisningen tar form, dels fungera som vägledning för lärare vid planering av undervisning (Cobb et al. 2003). På så sätt vill vi bidra till utveckling av arbetssätt som kan främja elevers tolkning av och intresse för skönlitteratur.

Tack

Tack till Camilla Gåfveld, lektor på Konstfack och nätverksledare för praktisk-estetiska ämnen inom Stockholm Teaching & Learning Studies, för linjeteckningarna. Tack även till nätverket i svenska, svenska som andraspråk och modersmål inom Stockholm Teaching & Learning Studies för konstruktiva kommentarer av tidigare versioner av artikeln.

Referenser

- Albert, Peggy (2009), "Reading Students' Visual Texts Created in English Language Arts Classrooms", *Language Arts Journal of Michigan* 25(1): 6–16. <https://doi.org/10.9707/2168-149X.1083>
- Bissonette, Melissa Bloom (2010), "Teaching the monster: Frankenstein and critical thinking", *College Literature* 37(3): 106–120.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2012), "Thematic analysis", i H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (red.),

⁵ Utvecklingsartiklar är artiklar som skrivs av lärare om didaktiskt och pedagogiskt utvecklingsarbete som de bedrivit i sin undervisning och som publiceras i tidskrifter som vänder sig till lärare och skolledare.

- APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. Washington DC: American Psychological Association, s. 57–71. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Carlgren, Ingrid (2017). (red.). *Undervisningsutvecklande forskning - exemplet learning study*. Malmö: Gleerups.
- Cobb, Paul, Confrey, Jere, DiSessa, Andera, Lehrer, Richard & Schauble, Leona (2003), “Design experiments in educational research”, *Educational researcher* 32(1): 9–13.
- Danielsson, Kristina (2013), “Multimodalt meningsskapande i klassrummet”, i Åsa Wedin & Christina Hedman (red.), *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur, s. 169–188.
- Dernikos, Bessie P. & Johnsson Thiel, Jaye (2020), “Literacy learning as cruelly optimistic: Recovering possible lost futures through transmedial storytelling”, *Literacy* 54(2): 31–39. <https://doi.org/10.1111/lit.12207>
- Ferreira, Ana Paula Faria, Ferreira, Patricia & Marques, Célio Gonçalo (2021), “Motivating for reading through transmedia storytelling: a case study with students from a middle school in the Médio Tejo Region”, *Education in the knowledge society* 22. <https://doi.org/10.14201/eks.23680>
- Fleming, Laura (2013), “Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: "Inanimate Alice" as an Exemplar”, *Journal of media literacy education* 5(2): 370–377.
- González Martínez, Juan, Esteban Guitart, Moisés, Rostán Sánchez, Carles, Serrat Sellabona, Elisabet & Estebanell, Meritxell (2019), “What's up with transmedia and education? A literature review”, *Digital Education Review* 36: 207–222. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.207-222>
- Höglund, Heidi (2017), *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations. Students' Multimodal Designing in Response to Literature*. Åbo Akademi University Press. https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/143702/hoglund_heidi.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Höglund, Heidi (2018), “Att förhandla om tolkningar – performativa utrymmen i litteraturundervisningen”, *Finsk tidskrift* (7–8): 75–81.
- Höglund, Heidi & Rørbech, Helle (2021), “Performative spaces: Negotiations in the literature classroom”, *L1-Educational Studies in Language and Literature* 21(2): 1–23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.07>
- Jenkins, Henry (2006), *Convergence culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Kiosses, Spyros (2019), “Fostering creative literacy: theoretical conditions and pedagogy”, *European Journal of English Language, Linguistics and Literature* 6(2): 18–25.
- Klastrup, Lisbeth & Tosca, Susana (2004), “Transmedial worlds - rethinking cyberworld design”, i *CW '04 Proceedings of the 2004 International Conference on Cyberworlds*. Tokyo. Washington: IEEE Computer Society. <https://doi.org/10.1109/CW.2004.67>
- Klastrup, Lisbeth & Tosca, Susana (2014), “Game of Thrones. Transmedial Worlds, Fandom, and Social Gaming”, i Marie-Laure Ryan & Jan-Noël

- Thon (red.), *Storyworlds across Media: Toward a Media-Conscious Narratology*. University of Nebraska Press, s. 295–314.
- Leijon, Marie & Lindstrand, Fredrik (2012), "Socialsemiotik och design för lärande: Två multimodala teorier om lärande, representation och teckenskapande", *Pedagogisk forskning i Sverige* 17(3–4): 171–192.
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2017), "Ungdomars fiktionsvanor", *Forskning om undervisning och lärande* 5(2): 30–51.
- Lundström, Stefan & Svensson, Anette (2020), "Worlds of many languages. Transformations in fictional text universes", *Nordic Journal of Literacy Research* 6(3): 152–169. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2053>
- Magnusson, Petra (2014), *Meningsskapandets möjligheter: multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Doktorsavhandling. Malmö högskola: Malmö Studies in Educational Sciences no 74. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404396/FULLTEXT01.pdf>
- McCormick, Jennifer (2011), "Transmediation in the Language Arts Classroom: Creating Contexts for Analysis and Ambiguity", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54(8): 579–587. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.8.3>
- Munaro, Ana Cristina & Vieira, Alboni Marisa Dudeque Pianovski (2016), "Use of transmedia storytelling for teaching teenagers", *Creative Education* 7(07): 1007–1017. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.77105>
- Norberg, Anna-Maija & Hjalmarsson, Anna (2022), "Budskap bortom raderna – en modersmålslärares stöttning av yngre elevers tolkande läsning av skönlitteratur", *Nordic Journal of Literacy Research* 8(1): 22–43. <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3212>
- Nordenstam, Anna & Johansson, Maritha (2020), "Utmanande läsning: En intervjustudie om litteraturläsning på International Baccalaureat Diploma Programme (IB-programmet) i Sverige", i Maritha Johansson, Bengt-Göran Martinsson & Suzanne Parmenius Swärd (red.), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning : Bildning, utbildning, fortbildning*. Linköping Universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1460733/FULLTEXT01.pdf>
- Olin-Scheller, Christina (2006), *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad University Studies. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01>
- Paul, Enni, Hjalmarsson, Anna, Kindenberg, Björn & Norberg, Anna-Maija (2022), "'Sen dess slutade godisar växa där': Tolkande läsning inom modersmålsämnet", *Forskning om undervisning och lärande* 10(1): 31–54.
- Rish, Ryan M. (2014), "Students' transmedia storytelling: Building fantasy fiction storyworlds in videogame design", i Hanna R. Gerber & Sandra Schamroth Abrams (red.), *Bridging literacies with videogames*. Rotterdam: Sense Publishers, s. 29–52.
- Rosenberg, Tiina (2005), *Könet brinner!: Judith Butler. Texter i urval av Tiina Rosenberg*. Stockholm: Natur och kultur.
- Rørbech, Helle & Hetmar, Vibeke (2012), "Positioneringer og forhandlinger i litteraturundervisning", i Synnøve Matre, Dagrun Kibsgaard Sjøhelle &

- Randi Solheim (red.), *Teorier om tekst i möte med skolens lese- och skrivpraktiser*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 214–222.
- Rowse, Jennifer, Lemieux, Amélie, Swartz, Larry, Turcotte, Melissa & Burkitt, Jennifer (2018), “The stuff that heroes are made of: Elastic, Sticky, Messy Literacies in Children’s Transmedial Cultures”, *Language Arts* 96(1): 7–20. <https://doi.org/10.58680/la201829745>
- Sánchez-Caballé, Anna & González-Martínez, Juan (2022), “Transmedia learning: fact or fiction? A systematic review”, *Culture and Education*: 1–32. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121131>
- Shelley, Mary (1818/2013), *Frankenstein eller den moderne Prometheus*. Lund: Bakhåll.
- Siegel, Marjorie (1995), “More than Words: The Generative Power of Transmediation for Learning”, *Canadian Journal of Education* 20(4): 455–475. <https://doi.org/10.2307/1495082>
- Siegel, Marjorie (2006), “Rereading the signs: Multimodal transformations in the field of literacy education”, *Language Arts* 84(1): 65–77.
- Skolforskningsinstitutet (2019), *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier: systematisk översikt*. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2020/06/Fulltext-L%C3%A4sstrategier-pdf-version.pdf>
- Skolinspektionen (2022), *Läsförståelse arbete i grundskolan med särskilt fokus på undervisningen i svenska i årskurs 4–6*. Dnr: 2020:8002.
- Statens medieråd (2021), *Ungar & medier 2021: En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021_anpassad.pdf
- Strandberg, Mats & Jägerfeld, Jenny (2020), *Monster i terapi: skräcklitteraturens ikoner hos psykologen*. Stockholm: Norstedts
- Strømman, Elin (2020), “Bridging intersecting literacy practices in a 6th grade iPad classroom”, *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(3). <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2037>
- Suhor, Charles (1984), “Towards a semiotics-based curriculum”, *Journal of Curriculum Studies* 16(3): 247–257. <https://doi.org/10.1080/0022027840160304>
- Svensson, Anette (2022), ”Lager på lager – att möjliggöra och synliggöra kommunikativa, kreativa och narrativa kompetenser”, *Forskning om undervisning och lärande* 10(1): 55–77.
- Svensson, Anette & Haglind, Therese (2020), “Textuniversum och gränsöverskridande lärande: att arbeta med kreativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning”, i Nikolaj Elf, Tina Høegh, Kristine Kabel, Ellen Krogh, Anke Piekut & Helle Rørbech (red.), *Grænsægængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*. Syddansk Universitetsforlag og Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning, s. 165–183. <https://www.universitypress.dk/images/pdf/9788740833003.pdf>
- Svensson, Anette & Haglind, Therese (2021), “From the Lightest Light to the Darkest Dark: Re-Presenting Ronia, The Robber’s Daughter in the Third-

- Grade Classroom”, *Educare – Vetenskapliga skrifter*: 78–101. <https://doi.org/10.24834/educare.2021.3.4>
- The Reading Tub (2022), “Creative literacy”. <https://thereadingtub.org/literacy/creative-literacy/>
- Vinterek, Monika, Winberg, Mikael, Tegmark, Mats, Alatalo, Tarja & Liberg, Caroline (2022), “The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School -Trends Between 2007 and 2017”, *Scandinavian Journal of Educational Research* 66(1): 119–133. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Wessbo, Simon (2021), *Fiktion genom två medier: En studie om gymnasieelevers menings-skapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och dess adaption till film*. Doktorsavhandling. Linköping University Electronic Press. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1527615/FULLTEXT01.pdf>
- Woods, Peter (2001), “Creative Literacy”, i Anna Craft, Bob Jeffrey & Mike Leibling (red), *Creativity in Education*. Continuum, s. 62–79.
- Åkerholm, Katrina & Höglund, Heidi (2022), “Möte med det obestämbara: ungdomars tolkningsförhandlingar med bilderboken Hemma hos Harald Henriksson”, *Acta Didactica Norden* 16(3). <https://doi.org/10.5617/adno.8720>