



Examensarbete

Avancerad nivå, 30 poäng

Självständigt arbete i svenska

Ämneslärarutbildningen, inriktning gymnasienivå

Tidsresor i klassrummet

Fanfiction som bearbetningssätt av
skönlitteratur på gymnasiet

Sammy Vallgren

Kurskod: ÄSVM92

Termin: VT 2019

Handledare: Bibi Jonsson

Examinator: Anders Ohlsson

Abstract

Föreliggande uppsats bygger på en undersökning vars syfte varit att utvärdera fanfiction som bearbetningssätt av skönlitteratur i gymnasiekurserna svenska 2 och svenska 3. För att kunna uppfylla detta syfte har elever skrivit fanfiction med en novell som källtext. Jag har sedan undersökt elevtexterna för att ta reda på vad de väljer att imitera från källtexten samt vad det kan säga om elevernas litterära kompetens och hur den utvecklas. Jag har även, med hjälp av en enkät, undersökt vad eleverna ansåg om att skriva fanfiction samt vad de ansåg att de utvecklat. Resultatet av enkätundersökningen visar att eleverna i huvudsak ansåg att det var roligt och givande att skriva fanfiction. Många av dem ansåg att de utvecklat olika förmågor inom svenska språket, trots att de under skrivprocessens gång inte fått någon undervisning i och om dessa förmågor. Det har också blivit tydligt att en fanfictiontext berättar mycket om någons litterära kompetens, både vad gäller att uttrycka sig i skrift och att tolka och avkoda en skönlitterär text. Detta syns både i vad eleverna väljer att imitera från källtexten samt hur nära de håller sig den. Sammanfattningsvis fungerar fanfiction väl som bearbetningssätt av skönlitteratur på gymnasiet.

Nyckelord: *fanfiction, litterär kompetens, läsarskribent, fanfictionprocess, skrivdiskurser.*

Abstract – English translation

Translated title: Time-travel in the classroom – Fanfiction as a way to process fiction in upper secondary school.

The aim of this study was to evaluate the use of fanfiction as a way to process fiction in upper secondary school courses Swedish 2 and Swedish 3. To reach this aim students have been writing fanfiction based on a short story. I have then examined the students texts to see what they chose to mimic, what that can tell about their literacy and how it develops. I have also, via a form, examined what the students think about writing fanfiction and what they thought they have developed. The result of the form shows that most of them found it fun and rewarding to write fanfiction. Many of them said that they developed different abilities within the Swedish language, even though they didn't get teaching within these aspects. It is also clear that a fanfiction text can show someone's literacy, both regarding how to express oneself in written text and how capable someone is to interpret and decipher fiction. This is shown both in what the students chose to mimic and how close they are to the original text. The conclusion is that fanfiction is a good way to process fiction in upper secondary school.

Keywords: *fanfiction, literacy, readwriter, fanfiction process, discourse of writing.*

Förord

Den uppsats du nu håller i din hand, eller visar på en skärm, bygger på en undersökning som varit beroende av ett antal gymnasieungdomars vilja att delta. Till dem vill jag rikta ett varm och innerligt tack! Tack kära elever för att jag har fått använda er som forskningsobjekt, utan er hade det här inte varit möjligt. Jag vill också rikta ett varmt tack till min handledare Bibi Jonsson och hennes kompetens och tålamod. Du har inte bara svarat på mina vettiga frågor utan även tagit dig tid och energi att svara på de förirrade och banala frågorna. Du har även alltid varit där och petat i mitt språk, vilket uppskattas enormt. Ni som inte nämnts här, jag har inte glömt er. Jag vill även rikta min tacksamhet till er – ni vet vilka ni är. Tack!

Med denna tacksamhet utdelad vill jag önska dig trevlig, och förhoppningsvis lärorik, läsning.

1. INLEDNING	- 1 -
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	- 2 -
1.2 DISPOSITION	- 2 -
2. BAKGRUND	- 3 -
2.1 FANFICTION	- 3 -
2.2 LITTERÄR KOMPETENS.....	- 4 -
2.3 IMITATIO	- 4 -
2.4 TIDIGARE FORSKNING.....	- 5 -
2.4.1 " <i>Fanfiction as imaginary play</i> "	- 5 -
2.4.2 <i>Författande fans</i>	- 7 -
2.4.3 <i>Tillbaka till texten</i>	- 9 -
3. TEORETISKA RAMAR	- 12 -
3.1 LANGERS FÖRESTÄLLNINGSVÄRLDAR	- 12 -
3.2 LITTERÄRA KOMPETENSENS BYGGSTENAR.....	- 14 -
3.3 IVANIČS SKRIVDISKURSER.....	- 16 -
4. GENOMFÖRANDE, ANALYSMETOD OCH FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN	- 18 -
4.1 GENOMFÖRANDE.....	- 18 -
4.2 NOVELLVAL.....	- 21 -
4.3 ELEVTEXTER	- 23 -
4.4 ENKÄTEN.....	- 24 -
4.5 FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN	- 25 -
5. RESULTAT	- 27 -
6. DISKUSSION	- 32 -
6.1 FANFICTION OCH LITTERÄR KOMPETENS.....	- 32 -
6.1.1 <i>När innehållet imiteras</i>	- 32 -
6.1.2 <i>Strukturell imitatio</i>	- 37 -
6.1.3 <i>Elevers motstånd och egen röst</i>	- 40 -
6.1.4 <i>Fanfiction – avslöjar mer än andra texter</i>	- 42 -
6.2 ELEVERNA OCH TIDIGARE FORSKNING	- 43 -
6.3 RESPONSENS VARA ELLER ICKE-VARA.....	- 45 -
7. AVSLUTNING	- 47 -
LITTERATURFÖRTECKNING.....	- 49 -
BILAGA 1 – UPPGIFTSBESKRIVNINGEN	- 51 -
BILAGA 2 – RESPONSGUIDEN	- 52 -
BILAGA 3 – ENKÄTFRÅGORNA.....	- 53 -
BILAGA 4 – RESULTAT, IMITATIO.....	- 56 -

1. Inledning

Har du någon gång läst en bok eller sett en film eller serie och handlost fallit för en karaktär? Eller kanske blev du fascinerad av den fiktiva världen? Och kanske har du då känt att du vill bygga vidare på verket där du kanske utforskar karaktärernas viljor och personligheter, det vill säga skriva fanfiction. Fanfiction är en textform som bygger på att en amatörförfattare skriver en egen text med en annan text som förlaga. Skribenten är oftast ett hängivet fan av originalet och tillhör ofta en grupp där detta verk hyllas. Fanfiction är en fritidssfärens text, det vill säga att den grundar sig i en individs litterära nyfikenhet och engagemang. Föreliggande undersökning ämnar placera denna fritidssfärens genre i en skolkontext för att se hur denna bearbetningsform av litteratur kan säga något om och påverka elevers litterära kompetens. Detta är inte något som görs i en handvändning och att helt kopiera genren från fritidssfären till klassrummet är omöjligt och oönskat. Således är arbetssättet något förändrat för att bättre passa en skolkontext (se kap ”4.1 Genomförande”).

Men hur blir då en fanfictiontext till? Och varför är den intressant ur ett utbildningsperspektiv? Jo, det är främst för att fanfiction är ett processkrivande som innehåller olika steg. Först ska en skönlitterär text läsas och läsaren skapa sig en uppfattning om texten och bestämma sig för vad hen ska ta vidare till sin egen text. Läsaren byter sedan roll, från läsare till skribent. Under tiden hen författar sin text lämnas alstret ofta till andra som läser och kommenterar det med målet att utveckla det, det vill säga mer eller mindre organiserad feedback. Därefter bearbetas texten vidare och publiceras sedan oftast på en hemsida av något slag. Genren innefattar många olika aspekter och förmågor. Under uppsatsens gång går jag in mer på djupet i dessa. En förmåga presenterar jag dock redan här – imitatio. När en ska skriva sin fanfictiontext är det viktigt att en förhåller sig till sin källtext på ett aktivt och medvetet sätt. En trovärdig fanfiction involverar ofta detaljer, ordval och formuleringar från källtexten. Läsaren har alltså imiterat delar av en god förebild för att skapa sin egen text. I imitationsprocessen internaliserar skribenten kunskapen att skriva och uttrycka sig på ett visst sätt, vilket i längden utvecklar hens litterära kompetens.

Föreliggande undersökning bygger på att elever som går i gymnasiets årskurs 2 och 3 får en novell att använda som källtext. Eleverna ska läsa texten och skapa en egen text med novellen som förlaga. Novellen i fråga släpptes för första gången i USA 1952 med originaltiteln ”A sound of Thunder” författad av Ray Bradbury. Den översattes 2017 och publicerades av Novellix förlag 2018 med titeln *Ett dån av åska*. I kapitel ”4.2 Novellval” reflekterar jag utförligt över varför jag valt just denna novell.

När denna undersökning genomförs är jag inte enbart forskare utan även elevernas undervisande lärare, vilket jag varit under olika lång tid i de olika klasserna. Några av klasserna har jag haft i undervisning under ett läsår, andra endast någon vecka. Detta kan te sig problematiskt ur forskningssynpunkt då jag sitter på dubbla stolar. Jag anser dock att det i detta fall inte är något problem för forskningens validitet, vilket jag diskuterar i kapitel ”4.5 Forskningsetiska överväganden”. Det ska också sägas att jag inte ämnar finna ett generaliserbart svar på frågan om och hur fanfiction kan användas i klassrummet. Jag ämnar endast ge en idé om, och i så fall hur, fanfictionprocessen kan fungera som bearbetningssätt av skönlitteratur på gymnasiet.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med denna undersökning är att utvärdera användandet av fanfiction som arbetssätt i relation till skönlitteratur i gymnasiekurserna svenska 2 och svenska 3. Undersökningen bygger på följande frågeställningar:

1. Vad från novellen blir föremål för imitation när elever på gymnasiet skriver fanfiction?
2. Vad anser eleverna om arbetssättet fanfiction, och vad anser de att de utvecklat genom det?
3. Vad kan elevernas imitatio säga om deras litterära kompetens och hur den kan utvecklas genom fanfictionprocessen?

För att svara på första frågan kommer jag att jämföra elevtexterna med källtexten *Ett då av åska* och leta efter ord, teman, detaljer samt struktur- och berättartekniska grepp. Den andra frågan svarar jag på med hjälp av en elevenkät. Den tredje frågan svarar jag på genom att undersöka vad som imiteras, på vilket sätt och hur konsekvent. Det kommer även att svara på hur fanfiction-processen kan utveckla elevernas litterära kompetens.

1.2 Disposition

Först presenterar jag undersökningens bakgrund för att sedan definiera relevanta begrepp och förklara hur de kommer att användas. Därefter presenteras undersökningens teoretiska ramverk. Sedan följer genomförande och novellval, samt diskuteras metodval och forskningsetiska överväganden. När dessa ramar är lagda kommer undersökningens resultat att presenteras, analyseras och diskuteras. Därpå följer en sammanfattning med förslag på framtida forskning.

2. Bakgrund

Svenskämnet i gymnasieskolan involverar en del förmågor som undervisningen ska beröra och främja. I ämnesplanen för svenska på gymnasiet (Lgy11) står det att ämnets syfte är att eleverna ska utveckla förmågan att läsa, arbeta med texter och ”producera egna texter med utgångspunkt i det lästa” (Skolverket, 2011). Fanfiction gör just det då eleverna övas i och tillåts utveckla förmågan att läsa, och arbeta med texter. De övar även på att producera egen text med en annan text som förlaga. Dessutom låter fanfiction eleverna utveckla kunskaper om olika genrer, berättartekniska och stilistiska drag samt hur det svenska språket är uppbyggt, vilket också är något som understryks i kursplanen (Skolverket, 2011). Dessa förmågor ligger till grund för en stor del av svenskundervisningen och bör bearbetas på många olika sätt. Fanfiction är inte det enda arbetssättet, men kan vara ett av dem. I föreliggande uppsats kommer några begrepp användas för att presentera, diskutera och analysera mitt material. För att undvika missförstånd har jag valt att presentera några av de centrala begreppen. När begreppen presenterats följer en redogörelse för tidigare forskning kring ämnet.

2.1 Fanfiction

Fanfiction är en i huvudsak skönlitterär genre där texten är skriven av en amatörförfattare som ”bygger vidare på originallitteratur och karaktärer från spel, böcker, filmer, TV-serier m.m.” (ne.se/fanfiction). Detta kan till exempel vara när en person uppskattar något i originalverket och bestämmer sig för att författa en egen text där hen till exempel sätter karaktärerna i nya scenarier. En kan också anamma originalverkets fiktiva värld och skapa egna karaktärer som interagerar med den. Det kan också vara så att personen väljer att ändra i händelseförloppet, till exempel rädda en karaktär från döden eller utforska andra alternativa händelseförlopp (Boglund & Nordenstam, 2016). Originalverket, eller källtexten, är ofta mycket närvarande men fanfiction måste ändå ha ett visst mått av självständighet och får aldrig bli plagiat (ne.se/fanfiction). I huvudsak använder sig de som skriver fanfiction av tre strategier: perspektivbyte, genrekombination och/eller sidoberättelser till originalhistorien (Boglund & Nordenstam, 2016). Fanfiction skrivs ofta under en längre process som involverar anonym och informell feedback från personer som är en del av praxisgemenskapen, samt bearbetning av sin text utifrån kommentarer. Denna genre tillhör vad en kan kalla fritidssfärens texter, det vill säga texter som skrivs på grund av intresse och inte för att en måste. I början skevs och publicerades fanfictiontexter i olika tidningar och genren var relativt liten. Men när internet blev tillgängligt för gemene man växte genren, som funnits sedan slutet på 1900-talet, explosionsartat (Olin-

Scheller & Wikström, 2010). För att anpassa fritidsgenren fanfiction till en skolkontext kommer jag utgå från den grundläggande strukturen och arbetsprocessen i genren. I undersökningen benämns detta som fanfictionprocessen och består av att läsa skönlitteratur, skriva en text, kommentera någon annans text, samt bearbeta de kommentarer en fått på sin text och skriva om och vidare på den. Jag har även valt att använda begreppet *läsarskribent* när jag skriver om de individer som skriver fanfiction då läsning och skrivande här är så nära sammankopplat. Fanfictionprocessen och hur jag väljer att hantera den i klassrummet behandlar jag mer djupgående i ”4.1 Genomförande”.

2.2 Litterär kompetens

Under uppsatsens gång kommer begreppet *litterär kompetens* att återkomma med jämna mellanrum. Jag anser därför att en definition av vad begreppet betyder i föreliggande undersökning kan vara på sin plats. Litterär kompetens (även kallat literacy) är dels den enskilda individens förmåga att hantera olika skriv- och lässituationer, dels det komplexa förhållandet mellan läsförståelse, avkodning av text (läskunnighet) och hantering av olika typer av text inom och för olika typer av medier (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011). En litterärt kompetent individ kan alltså avkoda en text bestående av ord, bilder, film eller dylikt och veta vad hen ska och kan göra med informationen. Det betyder också att individen förstår budskapet och kan internalisera det och sätta det i relation till sin egen föreställningsvärld, men också kan analysera och förstå texten som uppbyggd av medvetet valda enheter (Torell, 2002).

2.3 Imitatio

Imitatio, eller imitationsprincipen, handlar om att en individ aktivt samlar goda exempel och förebilder för eget användande i nya kontexter. Det finns två versioner av imitatio: passiv och aktiv. När ren reproduktion, det vill säga plagiat och kopiering, blir resultatet av imitatio talar vi om passiv imitation. Detta är inte önskvärt, dels av upphovsrättsmässiga skäl, dels på grund av att det pedagogiska syftet med textuell förebild faller platt. Det vi är ute efter i en pedagogisk lärsituation är aktiv imitatio då den involverar insamlande av stoff från en källtext och ett medvetet urval bland detta stoff för att anpassa det till en ny kontext (Olin-Scheller & Wikström, 2010). Det handlar alltså om att ta till sig och internalisera kunskap genom observation och då som aktiv handling och inte ett passivt och oreflekterat reproducerande. Tanken om att människor lär genom att studera och imitera goda förebilder formulerades inom antikens retoriska skola, även om det fortfarande används idag. När nutidens lärare använder

sig av modelltexter i undervisning och ber studenterna att studera dem för att lära sig hur en till exempel skriver en uppsats är det ett exempel på aktiv imitatio. Modelltexten ger den oerfarna skribenten en strukturell ram och språkliga förebilder. Professor Torlaug Løkensgard Hoel (2001) påpekar att imitation är en aktiv och selektiv kunskapande process. En imiterar inte sådant som en redan kan eller det som är för svårt utan en imiterar sådant som en håller på att lära sig. Vidare menar Hoel (2001) att aktiv imitation låter individen självmant placera sig i sin proximala utvecklingszon, det vill säga precis bortanför det en redan vet och kan. Fanfiction är aktiv imitatio, dels för att originaltexten är en förebild, dels för att originaltexten ger en ram till den oerfarna skribenten att förhålla sig till (Olin-Scheller & Wikström, 2010). Att medvetet och aktivt imitera originalverk kan medföra att en blir medveten om sin kunskapsprocess, sin utveckling av litterär kompetens samt sin egen identitet som skribent. Ett exempel på hur imitatio kan användas aktivt och konstruktivt är när läarskribenten återanvänder ord, formuleringar och berättarstrukturer och kombinerar dem med sina egna.

2.4 Tidigare forskning

Här presenteras en del av den centrala forskning som används i föreliggande undersökning. Dessa verk utgör inte hela forskningsfältet om fanfiction men är de som mest korrelerar till den undersökning jag genomför.

2.4.1 "Fanfiction as imaginary play"

Jennifer Barnes, som forskar i USA om psykologin bakom fiktion och fantasi, publicerade 2015 en artikel om forskningsläget om fanfiction. Hennes artikel används här för att ge en överblick över vad en del av forskningen säger om genren. Barnes (2015) pekar på att mycket av forskningen kring fanfiction handlar om vem som skriver fanfiction och varför de gör det; mycket lite av forskningen handlar om den fiktionsskapande aspekten av fanfiction. Hon menar att det inte finns tillräckligt mycket studier kring detta eller tillräckligt med studier om vilken effekt skrivande av fanfiction har på individens kognitiva och litterära kompetenser. I sin artikel argumenterar hon även för att det inte verkar som att fanfiction enbart handlar om att använda källtexten som en mall för hur en historia bör se ut, utan snarare om att producera berättelser som fokuserar på karaktären istället för händelseförloppet. Fanfictionskribenter protesterar på många sätt mot originalverket, till exempel genom att ändra på händelseförlopp, vända och vrida på historien, vägra acceptera tvådimensionella porträtt av olika karaktärer, samt genom att skapa relationer mellan karaktärer som originaltexten inte kan eller vill godkänna. Protesten

kan även visa sig genom att fanfictionskribenten skapar nya eller ändrar på karaktärer för att representationen av minoritetsgrupper känns nedvärderande och/eller otillräcklig, det vill säga att genren kan användas som ett sätt att lyfta fram marginaliserade röster (Barnes, 2015).

Enligt den forskning Barnes (2015) redogör för är fanfiction i huvudsak en kvinnlig genre och sysselsättning då kvinnor ofta har en mer emotionell koppling till litteraturen. Detta beror till stor del på att en emotionsbaserad litteraturhantering är accepterat bland kvinnor, vilket inte är fallet bland män. En personlig och emotionell relation till litteraturen upplevs vara undergiven och mindre värd som metod för att analysera litteratur. Detta, i kombination med att fanfiction ofta används för att få fram marginaliserade röster, leder till en kvinnlig dominans av genren (Barnes, 2015). Fanfiction skrivs oftast inom genrer som till stor del är mansdominerade och riktade mot män, till exempel science fiction, fantasy och äventyrsromaner. Därför används fanfiction ofta som en metod för kvinnliga läsare att appropriera berättelser som riktats till en manlig publik.

Forskning som inte handlar om fanfiction har visat att läsare fyller i luckor som finns i texternas berättelser; till exempel importerar läsaren fakta från sin verklighet till den fiktiva världen, ger protagonisten ett kön i de fall det inte definierats, minns händelseförlopp på ett felaktigt sätt för att det bättre ska passa läsaren samt att karaktärernas emotionella karta förändras och utökas (Barnes, 2015). Det är det som fanfictionskribenter också gör; den enda skillnaden är att de skriver ner hur de fyller dessa luckor och skapar egna berättelser. De vanligaste luckorna för en fanfictionskribent att fylla i handlar om karaktärernas liv och känslor, och då med fokus på varför en karaktär gör något, olika karaktärers relation till varandra, karaktärernas bakgrundshistoria, samt deras syften och önskningar. Det viktigaste för fans är inte vad som händer karaktärerna i berättelsen utan snarare vad berättelsens händelser berättar om karaktären. Vissa fanfictionskribenter menar att de känner verkets karaktärer bättre än vad originalförfattaren gör, just för att de utvidgat deras känslomässiga liv (Barnes, 2015).

Barnes (2015) menar att fanfiction i huvudsak handlar om två saker: att protestera mot originalverket och att fördjupa och intensifiera karaktärernas känslomässiga liv, deras syften och bakgrundshistoria. Barnes poängterar även gemenskapen inom fanfiction-processen, då genren är allt annat än individuell. Fans till ett verk brukar leta reda på andra fans och skrivande av fanfiction är väldigt sällan något som sker i ensamhet. Fanfiction sätter även frågan om vem som äger texten på sin spets, särskilt i diskussionen om vem som känner verkets karaktärer bäst. Hon poängterar också att fanfiction inte handlar om att endast skriva av ett verk en tycker om, utan att det främst handlar om att omvandla och omforma originalet för att skapa nytt.

2.4.2 Författande fans

Litteraturvetaren Christina Olin-Scheller och medievetaren Patrik Wikström har tillsammans skrivit *Författande fans* (2010) som bygger på en större studie om fanfiction och diskuterar hur fanfiction kan utveckla elevers litterära kompetens. De berör skillnaden mellan skolans och fritidens litterära värld, pekar på möjligheter och risker, samt diskuterar imitationsprincipen och fanfiction i klassrummet. Några av de centrala begrepp som de nämner kommer att diskuteras närmare här, liksom fanfictions plats i klassrummet.

Olin-Scheller och Wikström (2010) poängterar internets roll för fanfictionengenren, samt anonymiteten, informaliteten och den identitetsskapande aspekten. Internet har varit en viktig förutsättning för genrens spridning och utveckling, mycket då det möjliggör anonymitet, något som i sig främjar informalitet och identitetsskapande. På internet kan vi skriva och testa nya saker och på många fanfictionhemsidor har författarna egenvalda alias som erbjuder dem en viss anonymitet. Denna anonymitet kan göra skribenten mindre hämmad så att hen vågar gå utanför vad hen redan kan och visa delar av sig själv hen inte skulle göra om någon visste vem hen var. Olin-Scheller och Wikström (2010) menar att gränsen mellan det som Erving Goffman definierar som bakre och främre regioner suddas ut med hjälp av internetanvändarnas självvalda anonymitet. Den främre regionen ska förstås som den del av oss vi låter andra se, medan den bakre regionen är den del en kan vara själv och ”slappna av och gå ur sin roll” (Olin-Scheller & Wikström, 2010, s. 63). I den bakre regionen tillåts vi öva på en roll innan vi tar in den i främre regionen där den presenteras för andra. Hur vi beter oss i olika sammanhang är alltså vad vi väljer att ta fram från den bakre till den främre regionen i särskilda kontexter. Goffman menar att rörelsen mellan dessa regioner är en stor del i individens identitetsskapande. Olin-Scheller och Wikström (2010) menar att anonymiteten bakom ett alias på en hemsida tillåter aktören att ständigt befinna sig i sina bakre regioner, även om det inte är ett måste. Med hjälp av anonymiteten kan författarna testa sig fram, klä sig i nya roller och söka sin identitet på ett sätt som förmodligen inte varit bekvämt på andra plattformar.

Utöver identitetsskapande och anonymitet präglas fanfiction av informalitet och informellt lärlingskap. En av de ungdomar Olin-Scheller och Wikström (2010) intervjuat menar att en fanfictiontext inte behöver hålla någon särskilt hög kvalitet, vilket upplevs som ”befriande” (s.16). Den informella aspekten i fanfiction innebär en grund av anspråkslös, privat, personlig och otvungen hantering av litteratur. När scenen sätts i en anonym internetbaserad miljö tillåts skribenterna vara just privata, personliga och lediga. I den här miljön växer lärlingskap fram, där medskapande, stöd och guidning dominerar. En skribent som publicerar ett alster kan få kommentarer som ifrågasätter hens karaktärstolkning, påpekar stav-

och meningsbyggnadsfel, men framförallt positiva kommentarer som stöttar skribenten i sitt litterära utforskande (Olin-Scheller & Wikström, 2010). Ibland skapas något som kan liknas vid organiserad feedback. Detta, som kallas betaläsning, bygger på att en del individer erbjuder sin kunskap till skribenter som vill ha kommentarer på sin text innan den blir tillgänglig för de andra på hemsidan. Betaläsarna guidar skribenter genom fanfictionprocessen och hjälper dem framförallt att utveckla textens ”språk, stil och komposition” (Olin-Scheller och Wikström, 2010, s. 42).

Aktörer inom fanfiction ingår oftast i en eller flera praxisgemenskaper, det vill säga den kontext en text, och i längden aktörer, är en del av. För att definieras som en praxisgemenskap krävs en domän, gemenskap och praktik. Domänen är det delade intresset (t.ex. Harry Potter); gemenskapen är de aktiviteter där aktörerna lär av varandra; praktiken är de ”specifika färdigheter, rutiner och verktyg” som utvecklas och används (Olin-Scheller & Wikström, 2010, s.25). Denna praxisgemenskap gör sig inte bara synlig på de hemsidor som skapats för fanfiction, eller i de kommentarer och den lärmiljö som skapas, utan också den kollektiva intelligensen präglad av tolkningsgemenskaper, diskursiva gemenskaper, metaspråk och medvetandegörande av intertextualitetsprincipen. Fanfictionskribenter ber om eller delger varandra stöd och hjälp. Olin-Scheller och Wikström (2010) menar att denna praxisgemenskap utmanar och utvecklar skribenters litterära kompetens.

Även om författarna anser att svenskundervisningen kan inspireras av fritidssfarens texter, i det här fallet fanfiction, så höjer de ett varnande finger för att okritiskt föra in dem i klassrummet. De menar att det finns en skillnad mellan fritidssfarens och skolsfarens texter och att denna skillnad måste upprätthållas. Som lärare är det därför viktigt att reflektera över syftet med fritidssfarens texter och varför en anser de bör hanteras i klassrummet. Finns det ett syfte bör förmodligen arbetssättet förändras något, dels för att skillnaden mellan skol- och fritidssfären och dess texttyper ska upprätthållas, dels för att kunna anpassa arbetssättet till skolans kontext. Så vad är syftet med att föra in fritidsgenren fanfiction i en skolkontext? Syftet stavas imitatio, feedback, tolkningsgemenskap, identitetsskapande och utveckling av litterära kompetenser.

Som jag redan beskrivit bygger imitatio i fanfiction på att aktivt och konstruktivt efterbilda olika originalverk och källtexter i det egna skapandet. Det kan handla om att en skribent har liknande språk- och ordbehandling som J.K Rowling när hen skriver en fanfiction om Voldemorts barndom, eller att en lär sig att använda kapitelindelning och cliffhangers efter att ha läst ett verk som innehåller dessa litterära verkningsmedel. Olin-Scheller och Wikström (2010) menar att det finns en utbredd rädsla för, och uppfattning av, att imitatio främjar plagiat

och reproduktion, dock påpekar de att "[d]et är i balansen mellan dessa som literacies utvecklas" (s. 55). Imitatio främjar utvecklandet av litterära kompetenser men öppnar även dörren för identitetsskapande eftersom aktiv imitatio kräver att skribenten ständigt förhåller sig till sig själv och sitt eget skapande och konstruktivt väljer vilka delar av källtexten som passar ens uttryckssätt och berättelse.

Imitatio, som alltså är navet för fanfiction och dess plats i en undervisningssituation, skapar även möjligheter för en tolkningsgemenskap. Eleverna som läser samma verk har mer eller mindre samma förutsättningar för att skapa eget samt läsa andras verk på ett konstruktivt sätt. Tolkningssamfund växer inte bara fram kring hur vissa karaktärer förväntas agera utan även kring ord, begrepp, meningsbyggnad och strukturer. Dessa tolkningsgemenskaper ger i sin tur möjligheter till en mer grundad och relevant feedback från och till elever. Feedback är som sagt en central del av fanfictionprocessen och med hjälp av en tolkningsgemenskap kan det vara lättare för elever att ge och få feedback. Relevant feedback från en klasskamrat kan sedan få eleven att fortsätta utveckla sin text (Olin-Scheller & Wikström, 2010).

2.4.3 Tillbaka till texten

Utbildningsvetaren Martin Malmström har i sin licentiatuppsats *Tillbaka till texten* undersökt derivativt skrivande i en svensk gymnasieklass (Malmström, 2012). Derivativ litteratur är sådan litteratur som starkt påverkas av annan litteratur på ett eller annat sätt. Malmström (2012) har undersökt det jag kallar fanfiction men har valt att inte använda begreppet då han anser att det bör begränsas till att användas om fans och deras fritidsskrifter.

Malmströms (2012) frågeställningar handlar om hur eleverna använder sig av källtexten, hur deras texter fungerar berättartekniskt och vad det är eleverna tar fasta på i sin respons till sina klasskamrater. Han har en klass 2 på gymnasiet där eleverna fritt får välja roman utifrån ett av Malmström bestämt utbud. Eleverna ska sedan läsa romanen och skriva en novell med romanen som källtext. Under skrivprocessen ger och får eleverna organiserad respons av sina klasskamrater i två vändor innan de skickar in sin novell till läraren. Eleverna som är undersökningsobjekt går på det samhällsvetenskapliga programmet i en skola med höga antagningspoäng. Malmström menar att det spelar stor roll för undersökningens resultat då elevers socioekonomiska och politiska bakgrund har stor effekt på deras skolgång och attityd till utbildning.

För att kunna utforska sina frågeställningar vad gäller elevernas texter har Malmström (2012) valt att dels kategorisera texterna efter kategorierna transformation (liknande intrig men annan stil), imitation (liknande stil men inte liknande intrig) och mimetisk ombildning (liknande

intrig och stil). Det framgick att elevernas texter i huvudsak handlar om transformation (15 texter av 29). Vidare har Malmström delat in elevernas noveller i undergenrer till derivativt skrivande för att sammanfatta vad de handlar om. Undergenrerna är saknad/fryst scen, utökad tid, perspektivskifte och alternativt universum (AU). Många av elevernas noveller tillhör flera av undergenrerna men mest företrädd är perspektivskiftet där en sidokaraktär blir protagonist (20 texter av 29). För att undersöka intertextualiteten inom texterna letar Malmström (2012) efter citat, plagiat, referat, allusioner och intertextuell lek. Vanligast är allusioner men även en del citat och plagiat (plagiat är här inte något negativt utan syftar endast på citat som inte är markerade med citattecken). Generellt kan sägas att elevtexterna rör sig mellan två ytterligheter där den ena är extremt källnära texter (t.ex. perspektivbyten med befintliga karaktärer) och den andra är AU-historier där källtexten nästintill är frånvarande. De flesta elever håller sig nära källtexten, vilket också påverkar mängden intertextualitet och imitatio. Det Malmström (2012) också visar är att elevernas berättarstruktur och fokalisering starkt förknippas med vilken roman de läst. Har romanen en extern berättare har elevens novell i många fall det också.

För att svara på vad eleverna tar fasta på i sin respons har Malmström (2012) analyserat elevernas kommentarer och delat in dem i kategorierna globalt beröm, textrepris, manifest läsarreaktion, global assistans, texttextens jämförelse samt menings- och ordredigering. Det verkar som att den mest givande responsen är en balans mellan textrepris där ”responsgivaren återberättar eller analyserar delar av novellen”, manifest läsarreaktion där läsaren beskriver hur hen reagerar på texten, och global assistans där responsgivaren ger konkreta tips om hur texten kan förbättras på en global nivå (Malmström, 2012, s. 162). Malmström anser dock att även om responsen verkar vara givande i somliga fall är det inte det generella draget för respons inom ramen för svenskämnet och han uttrycker en osäkerhet kring elevresponsens plats i svenskundervisningen. Dels på grund av att eleverna sällan är på samma kunskapsnivå som varandra och/eller vågar öppna sig för att ge och få kritik, dels då det är ont om tid i en redan välfylld kurs. Han menar att det istället blir en risk för att responsen eleverna mellan blir en systematisk handling och endast fruktsam bland de elever som är mycket välmotiverade i ämnet. Dock verkar det som att de responsgrupper eleverna deltagit i och de diskussioner de där haft om romanerna och sina egna texter under arbetets gång har varit givande och utvecklande. Han menar dock att det kanske inte är just responsen som varit mest givande i dessa sammanhang utan snarare den praxisgemenskap de skapat i gruppen.

Avslutningsvis påpekar Malmström (2012) att derivativt skrivande kan vara givande för att komma romaners karaktärer nära och att ”det verkar som om det derivativa skrivandet kan vara ett gott sätt att lära sig analysera litteratur” (143f). Eleverna analyserar källtextens stil,

berättarstruktur och uppbyggnad för att veta vad hen har att välja mellan då hen ska skriva sin egen text. Dessa val har inte bara en analytisk funktion utan ökar förmodligen elevens skrivkompetens för det kreativa skrivandet, något som, enligt Malmström, förmodligen senare förs vidare till andra textformat.

3. Teoretiska ramar

För denna undersökning kommer tre huvudsakliga teoretiska ramar att användas: Langers föreställningsvärldar, teorier om litterära kompetensers byggstenar samt Ivaničs skrivdiskurser. Dessa kommer nu att presenteras och relateras till fanfiction.

3.1 Langers föreställningsvärldar

Litteraturprofessorn Judith A. Langers (2011) teori om *inre föreställningsvärldar* beskriver det som sker när en läsare möter och förhåller sig till en text. Föreställningsvärlden är den värld läsaren ser framför sig på grund av det litterära verkets miljöbeskrivningar, karaktärer, händelseförlopp och så vidare. Skapandet av föreställningsvärldar och hur en samtalar och förhåller sig till dem utvecklar en läsares litterära kompetens. (Föreställningsvärldar och dess uppbyggnad handlar inte enbart om de skönlitterära genrererna, dock kommer jag att begränsa mig till det i föreliggande undersökning.) Langer (2011) menar att en föreställningsvärld befinner sig i ständig förändring genom fem olika faser, som inte är i någon som helst linjär ordning. En van läsare pendlar ständigt mellan dem och kliver utan större problem in och ut i föreställningsvärldar. Faserna förekommer i olika grad under olika lässituationer då de behandlar olika aspekter av föreställningsvärlden och läsarens liv, samt utvecklar olika delar av en läsares förståelse av texten. Samtliga faser kommer att beröras under fanfictionprocessen då eleverna ska läsa en novell och vistas i dennes föreställningsvärld och relatera den till sig själv och sitt liv, dock är huvudsakliga fokus på den femte och sista fasen då den handlar om att förflytta föreställningsvärldar.

Den första fasen ”Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld” aktiveras när eleverna får novellen framför sig och skapar en initial föreställningsvärld baserad på erfarenheter från annan skönlitteratur de mött (Langer, 2011, s. 37). Denna fas aktiveras och reaktiveras varje gång fokus bryts. Den andra fasen handlar om att ”vara i och röra sig genom en föreställningsvärld” (Langer, 2011, s. 39). Här fördjupar läsaren den föreställningsvärld som skapades i fas ett genom att läsaren använder all sin kunskap om och av texten och undersöker olika tolkningsidéer. Läsaren samlar information och går bortom det hen redan vet om textens värld och använder tidigare erfarenheter, både från sitt liv och från annan litteratur (Langer, 2011). Under fanfictionprocessen kommer eleverna att vara i dessa två faser dels då de läser novellen, dels då de skriver sin text samt när de pendlar mellan aktiviteterna.

När läsaren använder texten för att få djupare förståelse för sina livserfarenheter har läsaren gått in i fas tre – ”Att stiga ut ur och ta det man vet under omprövning” (Langer, 2011,

s. 40). Här använder läsaren den uppbyggda föreställningsvärlden för att förstå sina livserfarenheter. Läsaren tar då ett steg bort från texten och använder de kunskaper hen fått och applicerar dem på sitt eget liv, sina känslor och värderingar. Den fjärde fasen – *”Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen”* – är ett ännu större kliv ut ur verkets föreställningsvärld (Langer, 2011, s. 41). Den litterära upplevelsen objektifieras och analyseras här på en metanivå, med eller utan ett metaspråk. I fanfictionprocessen är den tredje och fjärde fasen de mest underordnade, även om de aktiveras någon gång under processens gång.

”Att gå ut ur en föreställningsvärld och röra sig vidare” är den femte fasen och handlar om att läsaren för vidare den uppbyggda föreställningsvärlden in i nya kontexter (Langer, 2011, s. 42). Läsaren använder sin läsning produktivt genom att applicera de kunskaper hen fått i andra kontexter och för eget skapande. Den femte fasen är alltså inte helt olik imitationsprincipen, eller skrivande av fanfiction. Läsaren tar den upplevda föreställningsvärlden och utvidgar den genom nya uttryckssätt och kontexter. De kunskaper om en texts komposition, innehåll och mening aktiveras, utvidgas och internaliseras då läsaren blir skribent och tar makten över föreställningsvärlden.

Som redan påpekat är faserna inte linjära utan kan dyka upp och aktiveras flera gånger och i olika sammanhang. På sikt skapas en större och tätare väv av föreställningsvärldar som i sin tur främjar och förenklar förståelsen av litteratur. Utöver dessa fem faser byggs läsarens föreställningsvärld upp av läsarens förväntningar. När en läser för att leta information och svara på frågor handlar det om ett diskursivt läsande (Langer, 2011). Även om eleverna kommer att leta information för att kunna bygga vidare på till exempel karaktärs- och miljöbeskrivningar kommer det diskursiva läsandet förmodligen inte vara det huvudsakliga. Istället kommer eleverna i huvudsak att läsa litterärt och *”utforska möjlighetshorisonter”* (Langer, 2011, s. 52). När en läser litterärt blir läsandet ofta en sorts upptäcktsresa mot en ständigt undflyende horisont. Langer (2011) menar att möjlighetshorisonten aldrig går att nå, men att en ständigt kan se den från olika perspektiv via olika karaktärer och tolkningar. I utforskandet mot möjlighetshorisonten letar läsaren efter möjliga förklaringar till varför karaktärer i ett litterärt verk gör som de gör. Fanfiction är på många sätt träning i att leta efter och se olika perspektiv på en möjlighetshorisont – särskilt de som handlar om karaktärsarbete. Om ett fan skriver en text som handlar om en karaktärs uttalade barndom vandrar skribenten i en föreställningsvärld där hen försöker förklara karaktärens motiv och handlingar. Scenarier skapas för att förklara känslor och avsikter, uttalade möjligheter som kan påverka helheten utforskas, och läsaren utvecklar och byter perspektiv. Dessa läsarter, den diskursiva och den litterära, samverkar i en växelverkan där en av dem är i fokus åt gången. För att utveckla litterär kompetens bör elever

utmanas i att röra sig fram och tillbaka mellan dem (Langer, 2011). Jag menar att skrivandet av fanfiction uppmanar till en sådan växelverkan, även om den litterära läsarten premieras något.

3.2 Litterära kompetensens byggstenar

Litterär kompetens är som jag redan påpekat ett komplext begrepp – hur det utvecklas är således än mer komplext och involverar olika byggstenar. Jag har därför valt att inte endast nöja mig med en teori om hur litterär kompetens utvecklas utan kommer att använda mig av tre teorier. Dessa teorier ska inte behandlas som att de står i konflikt med varandra utan som olika delar av samma byggnadsverk.

Enligt Örjan Torell (2002) består litterär kompetens av kommunikationen mellan läsare och skribent. Denna kommunikation bygger på balansgången mellan konstitutionell kompetens, performanskompetens och litterär transferkompetens. Balansgången handlar om att läsaren ska kunna skifta mellan kompetenserna när kontexten kräver det och att hen ska besitta färdigheten att ha en fot i den fiktiva litterära världen och en fot utanför. De kompetenser som tillsammans bygger upp en litterärt kompetent individ behöver därför främjas i undervisningen. Den konstitutionella kompetensen ska förstås som det naturliga och spontana skapandet av fiktion. Människor skapar fiktion, det vill säga överkliga verklighetsprojektioner, för att få distans till verkligheten genom vilken den går att förstå (Torell, 2002).

Performanskompetensen är den socialt förvärvade litterära kompetensen som präglas av de inlärdade förmågorna att analysera och tala om litteratur. En läsare som behärskar performanskompetensen kan läsa ett verk och med hjälp av olika begrepp och termer analysera skribentens ordval, meningsbyggnad, berättarteknik, komposition och så vidare (Torell, 2002). Danska litteratur- och pedagogikforskaren Bodil Kampp (2004) menar att performanskompetensen också ger insikt i hur en kan skapa eget litterärt material. Torell (2012) menar att det finns en risk att de litterära kompetenserna hamnar i obalans där en av kompetenserna överutvecklats i relation till de andra. Om performanskompetensen främjas i en sådan obalans finns risken att läsningen blir mekanisk och opersonlig. Texter kan analyseras sönder och estetiken automatiseras – den djupare förståelsen blockeras då av metaspråkets termer. I det egna skapandet som bygger på en källtext kan texters uppbyggnad internaliseras av skribenten utan att ett metaspråk utvecklas. Den inläring som sker i sammanhanget är snarare ett implicit iakttagande av textens komposition, uppbyggnad, språkbruk och meningsbyggnad.

Torells forskning (2002) har visat att svenska elever, i jämförelse med ryska och finska, är särskilt duktiga på den litterära transferkompetensen, det vill säga att relatera det lästa till sin

egen verklighet. Meningsskapandet sker då när läsaren för in sin verklighet i verket eller verket i sin verklighet. Denna kompetens är viktig i en läsaens litterära kompetens då den litterära transferkompetensen involverar identifikationsaspekter samt relationella och engagerande aspekter. Kampp (2004) menar att den litterära transferkompetensen är avgörande för läsaens personliga engagemang och att den litterära transferkompetensen är oundgänglig i ens utveckling mot att bli en kompetent läsare. Dock bör det poängteras att en överutvecklad litterär transferkompetens kan medföra att texten hamnar i skymundan och endast blir en artefakt för att förstå sin verklighet (Torell, 2002). Inom fanfiction är denna kompetens närvarande till exempel när läsaren använder en karaktär eller värld för att sedan skapa nytt. När detta sker överförs litterära aspekter från källtexten till läsaren och sedan från läsaren in i ett nytt verk – en egen fiktionell föreställningsvärld som tillhör läsaerskribenten.

Bodil Kampp (2004) har utvidgat Torells litterära kompetenser genom att lägga till engagemangets kompetens och en kommunikativ kompetens. Engagemangets kompetens handlar om att skapa engagemang då det utan engagemang är svårt att ta till sig verket och överhuvudtaget utveckla Torells kompetenser. Här är det litteraturpedagogiska angreppssättet centralt för hur en elev kan engageras att med intresse läsa och bearbeta ett skönlitterärt verk. Den kommunikativa kompetensen innebär att en lyssnar aktivt på verket och skribentens röst och arbetar mot en förståelse av andra människor. Denna kompetens aktiveras bland annat när läsare använder sig av andras förståelse av texten för att skapa en egen tolkning (Kampp, 2004). I relation till fanfiction handlar Kampps kompetenser om lusten till både originalverket och det egna verket, förmågan att lyssna på författaren genom hans verk samt om responsen mellan läsaerskribenterna och deras gemensamma referensram.

Den tredje teorin om vad som skapar litterär kompetens är den som Bengt-Göran Martinsson beskriver i "Litteraturläsning för livet eller skolan?" (i *Svenska – ett estetiskt ämne*, Svenskläaraerföreningen, 2018). Martinsson talar om litterär kompetens i tre nivåer: 1) *naiv fikcionalism* som innebär att en lever sig in i textens föreställningsvärld, 2) *reflexiv parallellism* som innebär att en växlar mellan den fiktiva världen och sin egen, reflekterar över och formulerar alternativa händelseförlopp, och fyller textens tomrum samt 3) *objektrelaterad metaanalys* vilket innebär att texten och den egna läsningen objektifieras via en analys av bland annat textens berättarstruktur, tema och symbolik (Martinsson, 2018). Att röra sig inom dessa nivåer aktiverar och utvecklar läsaens litterära kompetens. Särskilt den reflexiva parallellismen (nivå två) aktiveras i fanfictionprocessen, även om läsaerskribenten rör sig genom samtliga nivåer på ett eller annat sätt under aktivitetens gång.

3.3 Ivaničs skrivdiskurser

Litteraturpedagogiska forskaren Roz Ivanič har skapat och definierat ett ramverk om olika synsätt på hur en skriver och utvecklar skrivkompetens. Detta ramverk består av sex skrivdiskurser, jag begränsar mig dock till de fyra som berör fanfictionprocessen. (Ivanič, 2004). Dem som blir relevanta i fanfictionprocessen är färdighetsdiskursen, kreativitetsdiskursen, genrediskursen och diskursen om sociala praktiker. Då diskurser är hur en talar om något kommer Ivaničs diskursbegrepp i föreliggande undersökning att ändras något när jag talar om elevernas aktiviteter. Hur begreppen ändras beskrivs i relation till vardera diskurs.

Kreativitetsdiskursen är den primära diskursen för fanfictionprocessen då den har sitt fokus på att utveckla skribentens lust och kreativitet i skrivprocessen samt på den färdiga produktens innehåll och djupare mening. Texten bör vara korrekt, men vad dess stil och stilistiska drag kan medföra anses vara viktigare än att stava rätt eller ha en korrekt meningsbyggnad. Enligt denna diskurs utvecklar skribenten sitt skrivande genom att skriva mycket och om något denne finner intressant, inspirerande eller relevant (Ivanič, 2004). En skribent skriver och utvecklas med hjälp av den goda förebild hen har läst och inspirerats av; läsning av en text agerar modell för skribentens personliga narrativ och ger stimuli för hur skribenten kan utvecklas i sitt skrivande. Lärande ses här som en implicit handling, även om explicit undervisning kan förekomma. Även feedback på skribentens text premieras som möjlighet för utveckling. Fanfictionprocessen innehåller många av kreativitetsdiskursens aspekter, men framförallt premieras sambandet mellan läsning och skrivande, implicit lärande, lustfyllt skrivande och feedback. Arbetssättet tar även ett stort steg mot vad som känns meningsfullt för eleverna i situationen och låter dem utforska sitt språk och sin kreativitet. Arbetssättet fanfiction berörs av kreativitetsdiskursen och det eleverna ägnar sig åt är kreativt skrivande, vilket involverar ovan nämnda aspekter.

Genrediskursen definieras av textens mönster och struktur och vad som passar för just den här typen av text. En bra text ska inte bara vara korrekt utan också uppfylla textens och genrens syfte (Ivanič, 2004). Skribenten ska kunna definiera vad som är typiskt för en viss genre, något som ofta, men inte alltid, lärs ut med hjälp av explicit undervisning. Skribenten ska också kunna producera egen text i genren. Kritik som lyfts mot denna diskurs är att den gärna behandlar alla texter inom en viss genre som enhetliga. Kritikerna menar även att genrediskursen hämmar den utforskande aspekten i skrivprocessen då den är för normstyrd (Ivanič, 2004). Att ha ett arbetssätt som både kan falla inom genrediskursen och ovan nämnda kreativitetsdiskurs kan således verka motsägelsefullt. Dock är genrediskursens normstyrda

förhållningssätt nedtonat i arbetssättet då fanfiction bjuder in till normbrytande uppfinningsrikedom. Det finns även en möjlighet att skribenten skriver enligt den genre som originalverket har. Resultatet blir då att skribenten använder sig av originalverkets struktur och implicit lär sig vad som kännetecknar till exempel en novell. Det som dock inte utvecklas här är metaspråket, det vill säga förmågan att tala om verkets beståndsdelar. Fanfictionprocessen uppfyller inte nödvändigtvis alla kriterier för att falla inom genrediskursen, dock kan den öppna dörrar för vidare, mer explicit undervisning i en specifik genres kännetecken. När arbetssättet fanfiction faller inom genrediskursen skriver eleverna på ett genrestyrt sätt, vilket är begreppet som används hädanefter.

Hittills har jag beskrivit diskurser som fokuserar på innehåll och struktur, det vill säga de som lägger korrekt stavning och meningsbyggnad något åt sidan. *Färdighetsdiskursen* gör precis tvärt om – här poängteras korrekthet (Ivanič, 2004). Inom färdighetsdiskursen hittar vi den röda pennan som stryker under felstavade ord och avvikande meningsbyggnad. Enligt Ivanič (2004) är det många som anser att denna diskurs är den viktigaste ur ett utbildningsperspektiv då den poängterar vikten av att skriva rätt. Dock hävdar hon att färdighetsdiskursen, precis som de andra diskurserna, är en del av helheten för att förstå och prata om hur en utvecklar sitt skrivande. Fanfictionprocessen låter eleverna utvidga sin vokabulär och experimentera med meningsbyggnad och, med originalverket som förlaga, utveckla sina färdigheter i det skrivna språket (Olin-Scheller & Wikström, 2010). När läarskribenterna utför dylika aktiviteter skriver de med ett fokus på sina språkliga färdigheter och förmågor.

Diskursen om sociala praktiker betonar många olika aspekter, bland annat skrivsituationens sociala prägel, samhällets sociala mönster och frågor om makt. Lärandet sker implicit genom perifert deltagande i de socialt definierade litterära kontexterna. Inom diskursen är det även intressant att reflektera över vilka mönster som finns i fråga om genus, deltagande, stöd och samarbete, tid, plats, verktyg, teknologi och resurser, interaktion mellan skrivning och läsning samt en symbolisk mening av litterär kompetens. Skribenten förväntas identifiera sig, sin sociala roll samt ett socialt sammanhang i sin text och använder texten för att utforska och skriva in sig i samhällets sammanhang och egenvalda placering i densamma (Ivanič, 2004). Skrivande av fanfiction handlar mycket om att placera sig inom en viss social kontext och praktik, att utforska sin röst, att upptäcka och utveckla sin identitet samt knyta ihop läsning och skrivande (Olin-Scheller & Wikström, 2010). Fanfictionprocessen involverar även implicit lärande och perifert deltagande inom en viss genre, särskilt då en väljer att skriva enligt källtextens genre.

4. Genomförande, analysmetod och forskningsetiska överväganden

För att uppnå undersökningens syfte krävs att en kvalitativ och en kvantitativ metod kompletterar varandra. Nedan diskuteras metodval, etiska överväganden, genomförandet av fanfictionprocessen i klassrummet, samt novellval.

4.1 Genomförande

Undersökningsunderlaget är tre klasser på gymnasiet, totalt cirka 70 elever. Den ena klassen går i årskurs 2 och läser således svenska 2 och svenska som andraspråk 2. De andra två klasserna går i årskurs 3 och läser svenska 3 och svenska som andraspråk 3. De som läser svenska som andraspråk kommer att delta i undersökningen på samma villkor som de som läser svenska 2 och 3. Att så är fallet beror på att fanfiction som arbetssätt av skönlitteratur förmodligen inte används annorlunda av den här gruppen och även de som läser svenska som andraspråk kan främjas av arbetssättet på samma sätt som de som läser svenska. Eleverna läser antingen programmet för barn och fritid eller vård och omsorg. De som läser svenska 3 eller svenska som andraspråk 3 läser en högskoleförberedande version av dessa program. Majoriteten av eleverna är kvinnor, dock har jag valt att inte lägga något fokus på detta inom ramen för denna undersökning. Klasserna känner mig någorlunda och har haft mig som undervisande lärare i olika utsträckning (se kap 4.5 Forskningsetiska överväganden). Samtliga klasser kommer att få ungefär samma information och ha ungefär lika lång tid på sig för att genomföra uppgiften. Att ge exakt likadana instruktioner och ge exakt lika lång tid till samtliga elever och klasser är en omöjlighet på grund av skolkontexten. Dock kommer dessa skillnader i information och tid att vara oväsentliga för undersökningens resultat.

Informationen eleverna får involverar deras frivilliga medverkan i undersökningen samt instruktioner för hur de ska genomföra uppgiften (se bilaga 1). I instruktionerna kommer de även få exempel på sätt att skriva fanfiction. Tidsmässigt har de två veckor till sitt förfogande med totalt fyra lektioner á 90 minuter. Mycket av skrivandet kommer att ske på lektionstid men de kommer även att ha möjlighet att skriva hemma om de så önskar. De tre klasserna har olika psykosociala och sociokulturella förutsättningar, något som kan tänkas påverka fanfictionprocessen (framförallt kamratresponsen) då tillit och trygghet är centralt. Relationen mellan eleverna i de klasser som läser svenska 3 och svenska som andraspråk 3 är god enligt min upplevelse. Eleverna tycks respektera varandra och känna tillit. I den klass som går andra året är situationen en annan. Många elever uttrycker att de inte känner sig trygga i klassen, känner tillit eller att de är respekterade av sina kamrater. Att så är fallet kan påverka elevernas

upplevelse av fanfictionprocessen i sin helhet. Dock är detta inget som kommer bearbetas inom ramen för undersökningen, dels då det inte ingår i undersökningens syfte, dels då olika psykosociala och sociokulturella förutsättningar är en verklighet i klassrummet och skolans värld.

Den första lektionen kommer eleverna att informeras om undersökningen och om att deltagande är frivilligt. Dock kommer jag att poängtera att uppgiften inte är frivillig utan en del av deras skolgång. Vill de inte att deras text ska vara en del i undersökningen måste detta kommuniceras skriftligt till mig. Vi kommer sedan att tillsammans gå igenom uppgiftsbeskrivningen för att definiera fanfiction och lyfta eventuella frågor. Efter genomgången uppgiftsbeskrivning (bilaga 1) får eleverna ut varsin kopia av novellen så att de kan följa med i texten när jag läser novellen högt. Jag har valt att läsa högt dels för att se till att samtliga kommer igång med läsandet och därmed uppgiften, dels för att eventuella frågor om ord kan besvaras i helklass. Vill elever inte att jag läser högt för dem får de lov att lämna klassrummet för att läsa novellen på egen hand. I denna första del av fanfictionprocessen kommer eleverna att gå in i textens föreställningsvärld, Langers (2011) fas ett och två. Eftersom eleverna när som helst kan stanna och ställa frågor under läsningens gång kan detta återaktivera fas ett gång på gång, då de i så fall behöver kliva in i föreställningsvärlden igen. Att så är fallet är dock inte problematiskt då eleverna tränas i att kliva in och ut ur föreställningsvärlden, något som en skicklig läsare är kapabel att göra (Langer, 2011). Under läsningens gång kommer eleverna även att röra sig i Martinssons (2018) första nivå, naiv fikcionalism, när de vandrar runt i textens föreställningsvärld. När novellen är slut får eleverna en rast för att sedan börja skriva sin text.

Lektionen därpå kommer i huvudsak att ägnas åt att skriva den egna texten. Som uppstart kommer jag att repetera definitionen av fanfiction. Var det någon som var frånvarande första lektionen kommer de att få samma information om undersökningen (och deras frivillighet att medverka i den) och erbjudande om högläsning. När eleverna skriver sin text aktiveras i huvudsak tre av Langers (2011) fem faser: att kliva in i föreställningsvärlden (1), att röra sig i föreställningsvärlden (2), samt att ta med sig föreställningsvärlden till en ny kontext (5). Eleverna kommer i sitt skrivande även att träna sin konstitutionella kompetens, det vill säga att berätta fiktion, samt sin performanskompetens och den litterära transferkompetensen. Vidare kommer eleverna att aktivera Martinssons (2018) reflexiva fikcionalism när de växlar mellan den litterära världen som beskrivs i källtexten, sin egen värld, och den fiktiva värld de skapar i sin skrivprocess. Den skrivförmåga som aktiveras i detta skede är i huvudsak den kreativa då fokus ligger på elevens lust och kreativitet i skrivprocessen, vilket även utgör grunden för

elevens utveckling. Under denna 90 minuter långa lektion kommer eleverna att genomföra olika aktiviteter som främjar deras litterära kompetens.

Mellan lektion två och tre kommer jag att skriva ut och anonymisera elevernas texter så att jag kan dela ut dem till slumpmässiga klasskamrater under början av lektion tre. Varje text kommer att få en siffra så att jag kan ge rätt text tillbaka till rätt elev. Lektion tre inleds med en genomgång om hur kamratrespons kan se ut och information om att texterna anonymiserats samt att responsen kommer att vara, och förbli, anonym. Jag kommer dock att poängtera att jag vet vem som ger respons på vilken text så att om någon uttrycker sig elakt eller kränkande kommer jag att få reda på det. Om eleverna försöker lista ut vems text som är vems kommer jag i största möjliga mån att förhindra det för att så långt det går hålla anonymiteten som definierar fanfictionprocessen. Dock är jag medveten om att en anonymitet i detta skede är näst intill omöjligt att upprätthålla. De elever som inte lämnat in ett första utkast kommer inte att ge respons på någon text. Hela deras lektion kommer istället att gå till att skriva på sin egen text. Jag har valt att göra så för att dessa elever ska få möjlighet att skriva klart sin text och förhoppningsvis lämna in ett alster. Detta bör inte påverka undersökningen nämnvärt då jag involverat en fråga i enkäten som berör vilka delar av fanfictionprocessen eleverna deltagit i. Dessa elever kan i efterhand antingen tas bort helt från undersökningen då de inte fullgjort fanfictionprocessen eller så kan deras svar bli av intresse vid en jämförelse av enkätsvaren för en diskussion hur stor del responsen spelar för fanfictionprocessen. Dock kommer responsen inte att vara så stor del av undersökningen som helhet och starkt bortprioriterad i resultatet, även om det närvarar och diskuteras. En undersökning om responsens effekt på elevtexterna hade varit intressant, men då inom ramen för andra frågeställningar, teorier och metoder.

Eleverna som lämnat in ett första utkast kommer att få läsa en av sina kamraters texter och med hjälp av ett responsformulär (bilaga 2) kommentera texten. Jag väljer att använda ett responsformulär då det dels ger ett stöd till responsgivaren, dels för att det säkerställer att eleverna får och ger användbar feedback (Hoel, 2001). Responsformuläret kommer jag att gå igenom innan eleverna får ut novellerna, framför allt för att kunna lyfta eventuella frågor. Hoel (2001) poängterar vikten av att responsformuläret är anpassat till just den kontext det ska användas i för att undvika mekanisering av responsarbetet. För att fånga fanfictionresponsens positiva och pedagogiska anda har jag därför valt att responsen ska utgå från tre konkreta, positiva saker i texten och två saker i texten de önskar vore bättre. Hur en formulerar en önskan istället för ett krav kommer att behandlas i genomgången av kamratrespons. Responsformuläret kommer att delas ut i pappersform så att eleverna skriver direkt på pappret. På responsformuläret skriver de även vilken text de ger respons på så att jag kan kontrollera responsens

formulering och eventuellt ta bort vissa kommentarer. Tiden de får för respons kommer att vara ganska kort; således ska inte responsformuläret, eller den respons de ger, vara alltför utförlig. Eleverna kommer att få arbeta med responsen i ca 30 minuter och sedan lämna den till mig. Efter rasten får sedan eleverna tillbaka sin text och den respons de fått. Resten av lektionen kommer gå åt till att bearbeta och skriva om och vidare på sin text. Under denna del av fanfictionprocessen aktiveras elevernas performanskompetens, det vill säga den socialt förvärvade litterära kompetens som präglas av inlärd förmågor att analysera och prata om litteratur (Torell, 2002). Här kan vissa metabegrepp användas, allt efter responsgivarens förmåga. Vidare aktiveras Kampps (2004) kommunikativa kompetens, det vill säga förmågan att lyssna på texten och aktivt arbeta mot en förståelse av andra människor. Denna kompetens aktiveras inte endast i givandet av responsen utan också av mottagandet då eleven använder någon annans tolkning och förståelse av en text för att skapa och vidareutveckla sin egen. Sist men inte minst fokuserar eleverna på sina språkliga färdigheter och förmågor när de bearbetar skribentens språkanvändning och textens generella korrekthet (Ivanič, 2004).

Under sista lektionen kommer eleverna att få skriva klart sina texter och lämna in dem till mig, samt svara på enkäten. Enkäten är frivillig och de kommer att påminnas om detta. Enkäten besvaras under lektionens sista 10–15 minuter, även om de inte skrivit klart sin text. De kommer att få möjlighet att skriva klart och lämna in sin text senare om de känner att detta behövs, dock kommer det endast vara till mig som lärare och inte som forskare. Inlämning av texten kommer inte att vara anonym, även om anonymitet är en stor del av fanfiction. Detta val har gjorts då fanfictionprocessen har anpassats till en skolmiljö.

4.2 Novellval

För att eleverna ska få så bra förutsättningar som möjligt behöver jag reflektera över vad för sorts texter som passar bäst som källtext för att skriva fanfiction. Olin-Scheller och Wikström (2010) menar att "[f]anfiction kan skrivas om i stort sett vad som helst. Nästan alla berättelser, karaktärer eller miljöer kan inspirera fanfictionskribenter att utveckla sina egna berättelser" (s. 29). De påpekar dock att även om fanfiction kan skrivas om och till nästan vad som helst så finns det vissa genrer och verk som är mer använda än andra. De mest populära verken har fantasifulla världar och karaktärer, det vill säga genrer som science fiction, fantasy och anime/manga. Källtexterna har även en del tomrum, till exempel oformulerade känslor eller händelseförlopp. Vidare poängterar de att fler karaktärer att plocka fram till ett nytt händelseförlopp kan vara givande och inspirera till fanfiction. I mitt val av novell har jag därför försökt att tillgodose dessa aspekter. Jag har valt att använda mig av en novell mest på grund av den

tidsram jag har för undersökningen. Nackdelen med novell är att den är kort och inte rymmer lika många aspekter som en roman gör som kan inspirera till fanfiction och eleven har färre valmöjligheter. Fördelen med novell är dock just att den är kort och har färre valmöjligheter. Eleverna har mindre text att leta i för information och begränsas i så måtto att de inte har lika mycket text, händelser eller karaktärer att bekanta sig med.

Novellen jag valt är Ray Bradburys "A Sound of Thunder" från 1952. Novellen är på svenska (översatt 2017) och släpptes via Novellix förlag 2018 med titeln *Ett dån av åska*. Novellen berättas ur tredjepersonsperspektiv och handlar om Eckels som år 2055 åker tillbaka i tiden för att troféjaga en tyrannosaurus rex. Eckels är novellens fokalisator men berättaren är extradiegetisk och håller sig i huvudsak på en armlängds avstånd. Med på resan finns även två andra jägare samt två safariledare. Andra karaktärer som nämns i novellen är två presidentkandidater, varav den ena precis blivit vald till president, och en man som står bakom disken i den resebyrå som anordnar dessa tidsafaris. När de fem männen åker bakåt i tiden förs en diskussion om tidsresans komplexitet och hur de kommer runt olika tidsparadoxer. Männen varnas även av safariledaren Travis att döda någonting annat än den dinosaurie de fått tillåtelse och betalat för att döda. De får inte heller lämna den stig som svävar femton centimeter över marken då de kan råka förstöra eller döda något av betydelse då detta kan påverka framtiden på oanade och katastrofala sätt. När de är framme i det förflutna och letat upp dinosaurien grips Eckels av panik och rusar tillbaka till tidsmaskinen medan de andra männen dödar dinosaurien. I sin panikartade flykt lämnar Eckels stigen av misstag innan han lyckas ta sig tillbaka till tidsmaskinen. Efter en lyckad jakt kommer även de andra tillbaka till tidsmaskinen. Efter att Eckels tvingats gå tillbaka till dinosaurieliket för att plocka ut gevärskulorna åker de tillbaka till sin tid. Tillbaka i samtiden är det däremot något som inte riktigt står rätt till, språket har förändrats något och den andra presidentkandidaten har vunnit valet. Allt är likadant fast ändå inte. Då upptäcker Eckels att han, när han lämnat stigen, råkat trampa på och dödat en fjäril (Bradbury, 2018).

Jag har valt den här novellen av olika anledningar. En av dem är att den har en del olika karaktärer som enbart är statister i händelseförloppen där Eckels är fokalisator. Eleverna kan därför utforska och sätta ord på statisternas känslor och upplevelse av händelsen. En annan anledning är att novellens genre är science fiction; mängden experiment eleverna kan göra med tidsresor och de eventuella paradoxer som kan ske är oändliga. Vidare har novellen endast manliga karaktärer, något som visserligen inte är en avgörande faktor i mitt val, men inte helt oturligt. Att endast rika, jagande, adrenalinsökande män representeras i novellen kan medföra tydliga exempel på den fanfiction Barnes (2015) ser i sin forskning, den fanfiction där en lyfter

fram minoriteter, motsätter sig bristen på representation av sin grupp och/eller sätter in kvinnliga protagonister i de fall de inte finns. Detta är dock inget jag kommer att undersöka inom ramen för denna undersökning.

4.3 Elevtexter

Undersökningsgruppen utgör en liten del av populationen gymnasieungdomar; en ovidkommande mängd individer i relation till alla de ungdomar som går i gymnasiet i Sverige. De cirka 70 elever som tillfrågas om medverkan i projektet har valts ut genom ett kriteriebaserat urval (Christoffersen & Johannessen, 2015). Kriterierna har varit att de ska gå på gymnasiet, ha två veckor till sitt förfogande där de kan genomföra undersökningen, samt att de ska läsa en svenskurs på gymnasienivå. Urvalet har även en viss bekvämlighetsfaktor då jag valt klasser som jag har i undervisning, något som kanske inte verkar optimalt. Dock menar jag att undersökningens validitet inte äventyras av detta faktum då de texter som lämnas till forskning och de som inte gör det inte behandlas på samma sätt (se kap. 4.5).

De texter som eleverna skickar in till undersökningen kommer att närläsas, kategoriseras och tematiseras. Först ringar jag in alla kopplingar till källtexten, både på ett globalt och lokalt textplan. Det lokala planet handlar om ord, formuleringar och andra konkreta kopplingar, det globala handlar om textens struktur, berättartekniska drag och övergripande tema. Den globala nivån når jag bland annat genom att ställa frågan ”vad handlar det här om?”. Denna översiktliga närläsningmetod tillåter mig att komma nära en text och tolka vad den uttrycker på ett globalt plan istället för att endast beskriva den (Svensson, 2019).

Efter att grunden är lagd och texterna analyserats delas de in i två grupper: de som rör sig nära källtexten (1) och de som rör sig långt från källtexten (2). Detta har gjorts för att kunna se huruvida texterna aktiverar olika sorters imitatio och i så fall till vilken grad. Varje text kommer också att delas in i en eller flera av fanfictions undergenrer. Undergenrerna är alternativt universum (AU), alternativt händelseförlopp (AH), fryst scen (FS), utökad tid (UT), perspektivbyte, crossover eller egen karaktär (EK). Detta är för att se om en, och i så fall vilken, öppnar upp för högre grad imitatio än någon annan.

När texterna har delats in i sina respektive grupper och undergenrer kategoriseras och tematiseras de närvarande intertexterna, det vill säga imitationen. Vid en kategorisering sammanfattas det jag har upptäckt och markerat vid första närläsningen. Skapandet av kategorier syftar till att kategorisera alla mer eller explicita hänvisningar till källtexten. Kategorierna bör vara så konkreta att de är särskiljande från varandra, men så omfattande att antalet kategorier är färre än antalet svar (Svensson, 2019). Tematisering är nästa steg och sker

när de olika kategorierna har fått en etikett, till exempel miljöbeskrivningar eller karaktärsdrag (Svensson, 2019). Närläsning och tematisering av texter underlättar, och konkretiserar, analysarbetet. Det gör även analysarbetet lättare att följa och göra transparent, vilket ökar forskningens validitet. Formuleringen av teman och kategorier sker i mötet med kommentarer och texter och presenteras därför i resultatdelen.

Tolkning, närläsning, kategorisering och tematisering av texter är ett kvalitativt angreppssätt. Trots det kommer resultatet att sammanställas och presenteras huvudsakligen kvantitativt men med exemplifierande textutdrag. Resultatet kommer alltså presenteras både kvalitativt och kvantitativt där de båda metoderna utgör komplement till varandra.

4.4 Enkäten

Den utvärdering av fanfictionprocessen som eleverna kommer få göra i enkätform analyseras både kvalitativt och kvantitativt. Elevernas utvärdering handlar bland annat om deras upplevelse av fanfictionprocessen, vad de anser att de blivit bättre på, om det varit uppskattat och vad som kunnat göras bättre (se bilaga 3). Vid enkätens utformning operationaliserades undersökningens syfte och de generella fenomen som undersöks till konkreta frågor. Huruvida eleverna anser att deras skrivkompetens utvecklats berörs till exempel av frågan: ”Välj en eller flera språkliga färdigheter som du tycker du har utvecklat under skrivandets gång.” De språkliga färdigheter de utvecklat blir sedan en del av helheten av det generella fenomenet ”litterär kompetens”. De svarsalternativ, det vill säga värden, eleverna kan välja är bland annat grammatik, struktur och miljöbeskrivning. Eleverna kan även formulera ett eget svar och då till exempel uppge att de inte lärt sig någonting. Värdena har i detta fall ingen logisk rangordning och det är intressant att se hur många elever som utvecklat vilken del av sitt skrivande. Så är dock inte fallet vid majoriteten av de kvantitativa frågorna i enkäten. De flesta har ordinala värden, det vill säga att det finns en logisk rangordning och svaren är ömsesidigt uteslutande (Christoffersen & Johannessen, 2015). Dessa är till exempel ”roligt”, ”ganska roligt”, ”ganska tråkigt” och ”tråkigt” när de svarar på vad de tyckte om att skriva fanfiction.

Jag har valt att använda en semistrukturerad enkät, det vill säga att det både finns frågor med låsta och öppna svarsalternativ, detta för att kunna fånga in så många aspekter som möjligt av elevernas åsikter. Att endast beskriva åsikterna med kvantitativa data är att förminska och förenkla en komplex fråga. Att endast ha kvalitativa data skulle inte kunna fånga in hur många av eleverna som utvecklar en viss kompetens eller anser att fanfictionprocessen är givande. Att ha några öppna svarsalternativ minskar även risken för att deltagare inte ska kunna svara på en

fråga (Christoffersen & Johannessen, 2015). Vidare har jag i de frågor som är av ordinal karaktär valt att endast ha fyra steg, istället för fem steg med ett neutralt alternativ i mitten. Detta är för att deltagarna ska ta ställning för den ena eller andra sidan. De kvantitativa enkätsvaren kommer att analyseras både univariat, det vill säga var för sig, samt bivariat, det vill säga i relation till varandra (Christoffersen & Johannessen, 2015).

De enkätfrågor som har öppna svarsalternativ, det vill säga där eleven själv formulerar sitt svar, analyseras i huvudsak kvalitativt. Jag kommer här att tolka elevernas svar samt kategorisera och tematisera dem, inte helt olik analysmetoden för elevtexterna. Hur motiverar eleverna sina svar, och finns det någon konsensus? Elevernas egenformulerade enkätsvar används som komplement och tolkningshjälp för övrigt material då eleven har möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter och tankar om fanfictionprocessen. För att kunna analysera de kvalitativa frågorna krävs avkodning som kommer att ske i två steg. Först kommer jag att närläsa kommentarerna genom att ställa frågan "vad handlar det här om?". Därefter kategoriseras och tematiseras svaren för att på så sätt försöka komma åt den uttryckta åsikten på ett sätt som gör det enkelt att överblicka, jämföra och presentera.

4.5 Forskningsetiska överväganden

Vetenskapsrådet har formulerat fyra huvudsakliga krav som en forskare måste ta hänsyn till när hen bedriver forskning. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Kortfattat kan en säga att forskaren måste *informera* de som berörs av forskningen om forskningens syfte, att deltagarna *samtycker* till sin medverkan i forskningen, att forskaren ska erbjuda största möjliga *konfidentialitet* till deltagarna samt att den data som samlas in till forskningen endast får *nyttjas* till det ändamål de var ämnade (Christoffersen & Johannessen, 2015).

Vad gäller informations- och samtyckeskravet uppfylls det både muntligt och skriftligt. Jag kommer muntligt delge eleverna forskningens syfte och vilken roll de har i den. Jag kommer också berätta att deras medverkan är frivillig, till viss del anonym och att huruvida en medverkar eller inte inte kan påverka deras betyg i ämnet. Att det är relevant att poängtera det explicit beror på att jag är deras undervisande lärare i ämnet. Vad gäller medverkan i undersökningen genom texten de skriver kommer de även att informeras om att de när som helst kan dra tillbaka sin medverkan (fram tills dess att undersökningen är publicerad). Gällande enkäten kommer jag meddela dem att deras medverkan inte går att ändra när de väl svarat på enkäten, detta då de kommer att vara anonyma och att jag inte kan ta bort någons svar eftersom jag inte vet vems

som är vems. Elevernas samtycke gäller endast på den del av undersökningen de lämnar det. Således kan de samtycka till att vara med i enkäten utan att samtycka till deltagande med sin text och vice versa. Undersökingsdeltagarna är alla äldre än 15 år, vissa är över 18. Det krävs information till och samtycke från vårdnadshavare när deltagarna är 15–18 år om informationen som efterfrågas är av känslig karaktär eller sådan så att en kan identifieras (Christoffersen & Johannesen, 2015). Då detta inte är fallet i föreliggande undersökning kommer jag inte att efterfråga vårdnadshavarnas samtycke.

Konfidentialitetskravet uppfylls då jag anonymiserar elevtexterna samt genom att elevernas röster om fanfiction är anonyma både för mig och i uppsatsen. Christoffersen och Johannesen (2015) poängterar att forskaren inte bara i största möjliga mån ska se till att deltagare inte kan identifieras av utomstående, utan också ansvara för att undersökningen inte åsamkar deltagarna någon sorts skada. Det finns en uppenbar risk i föreliggande undersökning på grund av kamratbedömningen. När eleverna läser varandras texter och kommenterar dem kan det uppstå dålig stämning och hårda ord. Denna risk minimeras då jag poängterar att deras feedback må vara anonym för den de ger feedback till – men inte för mig. Jag vet vem som ger feedback på vilken text. Således kan jag, om det skulle uppstå, hantera och ta bort eventuella elaka ord, kommentarer eller dylikt.

Nyttjandekravet innebär att materialet som samlas in endast ska användas till den forskning som deltagarna godkänt. Problemet här är att en del av det material som samlas in inte bara används som forskningsunderlag utan också är en del av elevernas skolgång, och sedermera bedömningsunderlag. Det kan tyckas problematiskt, men om jag som forskare erkänner mina två roller och använder texterna utifrån de rollerna har jag minimerat risken. De elever som nekar till deltagande med sina texter ska inte heller vara en del av den analys jag genomför. Således kommer jag när analysarbetet genomförs endast undersöka de texter som godkänt sin medverkan. Jag som forskare kommer därför endast att ta del av det material som är en del av forskningsunderlaget, och jag som lärare kommer att lägga arbetet med de andra texterna åt sidan tills dess att mitt analysarbete inom ramen för undersökningen är avklarat. Detta kommuniceras till eleverna så att de vet att det kan ta tid innan jag granskar deras texter ur ett lärarperspektiv, men att deras texter ändå är viktiga för deras skolgång.

Vad gäller forskningens trovärdighet och huruvida den äventyras av det faktum att jag har eleverna i undervisning anser jag inte vara problematiskt. Anonymisering av enkätsvaren gör att den del av forskningsresultatet som skulle kunna påverkas av relationella aspekter inte blir det. Jag anser att min relation till eleverna inte kan skada undersökningens trovärdighet på något sätt.

5. Resultat

Resultatspresentationen kommer att vara förhållandevis kort i föreliggande undersökning och endast bestå av sammanställningar, procent och exemplifierande textutdrag från elevtexterna. Att så är fallet beror på att resultatet kräver analys och diskussion för att kunna svara på undersökningens frågeställningar på ett fullgott sätt. Nedan svarar jag således enbart på de två första frågeställningarna: vad eleverna imiterar från källtexten och vad eleverna anser om att skriva fanfiction.

Jag fick enbart in 35 texter till undersökningen, det vill säga att hälften av de tillfrågade eleverna valde att delta. Detta externa bortfall beror dels på att inte alla elever skickade in i tid, dels då några elever inte ville medverka i undersökningen. De texter jag har är av varierande kvalitet både struktur- och innehållsmässigt, men imitatio närvarar i samtliga texter om än i olika hög grad. Efter en första analys av texterna har jag delat in dem i två grupper: grupp 1 består av de 24 texter som håller sig nära källtexten, och grupp 2 består av de 11 texter som är långt från källtexten. De texter som är långt från källtexten är det av olika anledningar, till exempel att de endast löst involverar källtextens övergripande tema, endast namnger karaktärerna efter källtextens karaktärer utan att ha deras personlighetsdrag, eller att tidsresan (om sådan finns) sker på väsentligt annorlunda sätt än den i källtexten. Därefter delades texterna in i undergenrer till fanfiction. De texter som är i grupp 2 har i de flesta fall inte delats in i undergenrer då källtexten i hög grad varit frånvarande. Således har endast 29 av 35 texter delats in i undergenrer. Vissa texter rör sig inom två undergenrer, till exempel text 23 där eleven både har valt att byta perspektiv och utöka tiden. Texten handlar om guiden Lesperance som reser tillbaka i tiden för att markera den dinosaurie som personerna i källtexten senare ska skjuta. Den mest representerade undergenren AU, även om marginalen var minimal, på plats två och tre kommer AH och UT. Intressant kan tyckas att om grupp 2, det vill säga de texter som är långt från källtexten, exkluderas från sammanställningen så är det AH och UT som är de vanligast förekommande undergenrerna. Det innebär att de som håller sig nära källtexten verkar skriva inom undergenrerna UT eller AH, och de som rör sig långt från källtexten verkar skriva mer inom AU.

De texter som rör sig nära källtextens karaktärer och värld visar på större närvaro av imitatio. I en jämförelse mellan de två gruppernas texter syntes det att de texter som höll sig nära källtexten imiterar källtextens tema och miljöbeskrivningar. De väljer att skriva ur ett tredjepersonsperspektiv, imiterar karaktärernas personlighet samt mer eller mindre viktbara

detaljer. De texter som är långt från källtexten imiterade i huvudsak källtextens tema och miljöbeskrivningar samt att de väljer att skriva ur ett tredjepersonsperspektiv, vilket syns i *figur 1*.

	Tema	Miljöbeskrivningar	Tredjepersonsperspektiv	Detaljer	Karaktärsdrag
Nära källtexten	20/24 83 %	19/24 79 %	18/24 75 %	21/24 86 %	20/24 83 %
Långt från källtexten	8/11 73 %	7/11 64 %	6/11 55 %	5/11 45 %	3/11 27 %

Figur 1

Att eleverna håller sig nära källtexten gör att de behöver aktivera sin imitatio i högre utsträckning och lyssna in källtexten på ett annat, mer noggrant, sätt.

Eleverna har tränat på att skriva kreativt där de låtit fantasin flöda. Dock är det synligt, särskilt bland de källtextnära texterna, att de i viss mån skrivit också skrivit genrestyrt (Ivanič, 2004). Källtexten involverar de huvudsakliga litterära verkningssmedel för novellgenren, det vill säga att den inleds med in-media-res, att det endast handlar om en, avslutad, händelse, samt att karaktärerna är begränsade i antal och inte behandlas eller beskrivs på ett djupgående sätt. Karaktärsdragen är förvisso synliga och vissa känslor presenteras, dock endast ytligt. Detta är något som många elever tagit till sig i sina texter; fåtal karaktärer, in-medias-res och ett kort, avslutat händelseförlopp. Text 27 inleds såhär:

Dånet avtog och en kula flög in i Eckels rygg och ut genom bröstkorgen. Eckels flämtade till men ställde sig ändå upp. Travis såg chockad ut och flämtade fram ”hur, hur är du vid liv? Det där skottet borde ha gått rätt igenom ditt hjärta!” Eckels smålog och svarade tillbaka med ett kallt leende på läpparna ”ja ett av dem men du har dock startat processen”.

Eleven för sedan läsaren igenom ett händelseförlopp med ett konkret men öppet avslut: ”Eckels skrattade diaboliskt och gick in, stängde dörrarna och cylindern sågs aldrig till igen.” Den här eleven är inte ensam att utforma sin berättelse på detta sätt, vilket innebär att eleverna rör sig inom genren novell. Visserligen kan det vara för att det är det som de anser passar bäst i situationen och är en genre de behärskar men det kan också vara för att källtexten är en novell med många novelltypiska litterära grepp. I källtexten markeras repliker med citattecken, något som även några av eleverna gjort. Av de 28 elever som valt att använda repliker i sina texter har hälften använt sig av citattecken och hälften av talstreck eller motsvarande.

I källtexten dör huvudpersonen Eckels i slutet. Att Eckels, eller huvudpersonen, dör är något de flesta har valt att ändra på och i endast totalt 9 fall, det vill säga 26 %, dör eller försvinner huvudpersonen i slutet. Dessa texter tillhör olika undergenrer och nästan samtliga är representerade, dock med viss tyngd på de som har skapat egen karaktär (EK). Att de flesta elever valt att inte döda huvudpersonen kan dels bero på att de gör motstånd mot Bradbury (2018), dels på att de inte anser att karaktärens död eller försvinnande passar deras text.

Att aktivt och konstruktivt imitera formuleringar och meningsstrukturer är något som endast återfanns i 7 av texterna, samtliga är bland de källtextnära och är också de som imiterat flest detaljer från källtexten. I källtexten beskrivs hur tiden flyger förbi jägarna när de sitter i sin tidsmaskin på följande sätt: “[e]n vecka, en månad, ett år, ett decennium! 2055 e.Kr. 2019 e.Kr. 1999! 1957! Borta! Maskinen mullrade” (Bradbury, 2018, s. 6). Liknande formulering används även när gruppen åker tillbaka till sin samtid. När så en elev ska förflytta sina karaktärer bakåt i tiden via en tidsmaskin har hen skrivit att “[m]askinen skakade och ljudet var bedövande. (...) Dagar, månader och år susade förbi dem på ett par sekunder, men Travis lät ingen uppmärksamhet gå åt det” (text 22). En annan elev har imiterat med större likhet till källtexten när hans karaktär förflyttas i tid ”2055. 2000. 1866. 1635.... 230 miljoner år bakåt hade nu passerat och han var äntligen framme. Maskinen mullrade (...)” (text 23). Det är tydligt här att de aktivt imiterat Bradburys (2018) formulering och sätt att förflytta sig i tid och beskriva maskinens oljud. De är dock inte ensamma. I text 30, som är en text som rör sig långt från källtexten (tillhör grupp 2), förflyter tid genom att “[m]ånaderna går, det går en månad, två månader och 2,5 månad och det blir bara värre och värre med My.” Att imitera formuleringar och detaljer är visserligen något som syns mest i de källtextnära texterna, men är inte begränsat till dem. Detsamma gäller detaljer. Nästan tre fjärdedelar (74 %) involverar tre detaljer eller fler från källtexten. I till exempel text 16 berättar läsarskribenten, förutom att hen involverar tyrannosaurs rex som central del i berättelsen, vad som står på en reklamskylt. I källtexten har denna reklamskylt uttalad betydelse för händelseförloppet. Läsarskribenten låter även vädret skifta mellan regn och sol; Keith är statsministern som nyligen valts, det vill säga samma statsminister som i källtextens början. Andra läsarskribenter involverar och beskriver ljud, ljus och dofter, metallstigar, syrgashjälmars och vildvuxna skogar. Ovan nämnda exempel är hämtade från grupp 1, de källtextnära texterna där detaljrikedomen är högre. Det är dock ingen markant skillnad och i grupp 2 återfinns detaljer som handlar om illamående, safari, ljud och ljus, skogar, stigar och väder. Samtliga elever har använt sig av minst en detalj från källtexten.

En väsentlig del av novellen består av att Travis förklarar för läsarna och jägarna att tiden är känslig för förändring, något som är en del av novellens bärande tema. Minsta lilla förändring

i dåtiden kan skapa enorma förändringar i framtiden, det vill säga deras samtid. Att Eckels råkar döda en fjäril får också därför enorma konsekvenser: när gruppen återvänder till sin samtid finns ett helt annat språk, en annan president och annat socialt klimat. Och allt är likadant, fast ändå inte. Att tidens väv är så här känslig, och dessutom förbjuder och förhindrar paradoxer, är något som fem av läsarskribenterna aktivt valt att göra motstånd mot. I text 10 är det tydligt: "Carl förklarade också att saker som händer här stannar här det påverkar inget i de [sic!] liv ni har nu." Detta motstånd finns framförallt i de texter som är källtextnära, 4/5.

Ovan har jag nämnt några av de aspekter som blivit föremål för imitatio, men det finns fler. Jag har dock valt att avgränsa mig till att endast presentera de som är avgörande. Samtliga siffror finns bifogade nedan (Bilaga 4). Det som tydligt framgår i elevtexterna är att imitatio använts aktivt och konstruktivt, särskilt av de elever som imiterat ord, formuleringar och berättarstrukturer från källtexten (jmf. Olin-Scheller & Wikström, 2010).

Så vad ansåg eleverna om fanfictionprocessen? Deltagandet i den här delen av min undersökning var något högre: totalt fick jag in 41 svar, det vill säga cirka 59 % av de tillfrågade. Detta externa bortfall beror dels på att elever var frånvarande, dels på att de inte ville medverka i undersökningen. Nedan presenteras endast några av de svar eleverna gav. Under diskussionen kan det således tillkomma några siffror och elevkommentar, även om inte samtliga siffror och kommentarer från enkäten kommer att presenteras.

Av de som svarade på enkäten var det en stor majoritet som hade en positiv upplevelse av arbetet med fanfiction, totalt ca 80 % svarade att det var "roligt" eller "ganska roligt". Det var dock inte riktigt lika många som tyckte om novellen; endast 63 % ansåg att den var "bra" eller "okej". Detta är också något som syns i kommentarerna när de får svara på frågan om vad som gjort uppgiften roligare: av 32 elever var det 11 stycken som uttryckligen önskade en annan novell. Det verkar ändock som att fanfiction är något som upplevs som roligt, även om novellen eller källtexten inte gör det.

Cirka 71 % av eleverna ansåg att det var mest givande i uppgiften var att få skriva en berättelse med en novell som inspiration, vilken också syns i många av de 18 kommentarer som lämnats. Den generella bilden de ger är att det "är lättare att komma på saker och spinna vidare på en historia som redan är skapad", att det är kul att "skriva till sitt eget", samt att en inte behöver "skapa en berättelse från grunden". Endast några få elever (4/41) ansåg att det inte var lättare att skriva med en annan novell som inspiration, de menade att det är lättare att ha helt fria händer och inte begränsas på något sätt. Dock ska påpekas att de flesta jakande kommentarer menar att det är lättare för att de har "dålig fantasi", att en kan "hitta lite inspiration" och slippa "komma på allting själv". Det kan betyda att de elever som anser att det

är enkelt att komma på och skriva en egen historia upplever källtexten som begränsande, medan de elever som tycker det skönlitterära skrivandet är utmanande uppskattar att ha en förlaga att utgå från och bygga vidare på.

Vad gäller feedback är bilden något mer melerad. En elev som ansåg att den mest givande delen av fanfictionprocessen var att få kommentarer från en klasskamrat menade att "man fick bar [sic!] feedback så man vet vad man kunde göra bättre och vad som redan var bra." Den här eleven ansåg också det var givande att formulera feedback, men har inte preciserat varför. En av de elever som ansåg att det var mest givande att ge kommentarer ansåg att det var för att det var "[k]ul att kunna hjälpa en kompis att bli bättre". Här nämns inget om att det är givande att formulera feedback för den egna inläringens skull utan endast för den relationella aspekten och känslan av att vara hjälpsam. Den klivna bilden av huruvida kamratrespons är något som uppskattas och upplevs som givande sammanfattas av en elev som skriver att "[k]amratrespons kan antingen vara jätte bra eller inte alls bra, beroende på personen som ger." En annan uttrycker osäkerhet kring huruvida "kommenterarna jag gav hjälpte min klasskamrat" och påpekar att "kommenterarna jag fick hjälpte inte mig överhuvudtaget". Av de 30 elever som deltog i feedbackdelen av fanfictionprocessen var det totalt 33 % som ansåg att feedback var det som var mest givande; 23 % ansåg att det var mest givande att få feedback och 10 % ansåg att det mest givande var att ge feedback.

Det verkar som att eleverna i huvudsak uppskattar arbetet med fanfiction. Men frågan är: vad anser de att de utvecklats under skrivandets gång? De flesta eleverna anser att de blivit bättre på att berätta en historia (61 %). På andra- och tredjeplats om vad eleverna anser de utvecklats kommer "att beskriva ett händelseförlopp" (44 %) och "att använda repliker" (39 %). Grammatik och struktur rankas relativt lågt. Endast 29 % respektive 27 % anser att det är kunskaper som utvecklats under skrivandets gång.

Det sista jag tar upp från enkäten här är vad eleverna anser skulle gjort uppgiften roligare eller mer givande. Förutom de kommentarer som handlar om novellen är det några som påpekar att längre tid på sig att skriva hade gjort skillnad. Någon menar att "lite mer feedback i processen" kanske hade påverkat texten positivt, en annan hade uppskattat en novelldiskussion innan skrivandet påbörjats. Annars är det överlag positiva kommentarer där elever formulerat att uppgiften var rolig och givande: "allt var bra enligt mig. Brukar inte tycka det men denna gången är jag imponerad över uppgiften och gillade konceptet starkt."

6. Diskussion

Ovan har jag hållit mig till undersökningens två första frågeställningar samt besvarat dem. Jag har visat vad eleverna imiterar och vad eleverna anser om arbetssättet fanfiction. Nedan analyseras och diskuteras resultatet för att uppfylla undersökningens tredje frågeställning samt det övergripande syftet, det vill säga att utvärdera fanfiction som arbetssätt för att bearbeta skönlitteratur på gymnasiet.

6.1 Fanfiction och litterär kompetens

Vad avslöjar elevernas val av imitatio om deras litterära kompetens? Och hur kan de i så fall utvecklas under fanfictionprocessen? Detta ska nu analyseras och diskuteras med hjälp av resultatet och undersökningens teoretiska ramverk. Jag djupdyker även i elevernas texter och imitatio för att diskutera vad den innebär för deras litterära kompetens och utveckling.

6.1.1 När innehållet imiteras

Som jag visat ovan har eleverna i samtliga texter imiterat någon aspekt av textens övergripande tema, till exempel tidens sköra väv, ödesdigra misstag och resor. Enligt Torell (2002) är en litterärt kompetent individ kapabel att avkoda en text och dess djupare innebörd och veta vad hen kan göra med den informationen. Här har eleverna visat att de kan avkoda, förstå och internalisera en berättelses bärande tema. Föreställningsvärlden de byggt upp under läsandets gång har blivit deras att kontrollera och föra vidare till nya kontexter, vilket de också gjort. Läsarskribenterna har, som förväntat, rört sig inom tre av Langers (2011) faser: att kliva in i en föreställningsvärld (1), att gå runt i en föreställningsvärld (2), och att föra föreställningsvärlden till nya kontexter (5). I elevernas imitatio, inte minst när de bygger upp sina historier med hjälp av olika detaljer från källtexten, syns det hur de vandrar mellan dessa faser. Eleverna har även rört sig mellan Martinssons (2018) nivåer av hur en skapar litterär kompetens då de dels har ägnat sig åt naiv fikcionalism när de vandrat runt i källtextens föreställningsvärld, dels åt reflexiv parallellism när de reflekterat över källtextens luckor och funderat kring hur luckorna ska fyllas med relevant innehåll. Dock tror jag att den reflexiva parallellismen är en nivå av litterär kompetens som i huvudsak aktiveras av dem som håller sig nära källtexten, även om de andra läsarskribenterna också aktiverar den. Det betyder att även de elever som rört sig långt från källtexten i sitt eget producerande imiterat källtexten och då visat att de kan förflytta en föreställningsvärld till nya kontexter. Även om de källtextnära imiterar mer så syns det att eleverna i bägge grupper har tagit inspiration från källtexten och på många sätt använt sig av

aktiv imitatio för att skriva sin text. Det innebär att samtliga elever använder sig av ett diskursivt läsande för att kunna bygga upp en trovärdig berättelse (Langer, 2011). De letar efter viktbara detaljer som de väljer att imitera. Här går det kreativa skrivandet, eller utforskandet av möjlighetshorisonter, hand i hand med det diskursiva läsandet. Som läsarskribent går eleven här in och ut ur föreställningsvärlden, vandrar runt där inne i sitt sökande och tar sedan med sig det funna till nya kontexter. I sitt arbete har eleverna alltså gång på gång återgått till texten för att söka svar, samtidigt som de har formulerat svar på de frågor källtexten väcker. Det innebär att de utforskar möjlighetshorisonter och rör sig mellan olika nivåer av litterär kompetens (Langer, 2011; Martinsson, 2018).

Att eleverna inte enbart reproducerat och passivt imiterat berättelsens tema är tydligt då elevernas historier är självständiga i förhållande till källtexten. Ingen berättelse är den andre lik och även de texter som är mycket källtextnära har märkbar grad av självständighet. Eleverna har valt vad de vill ha med från källtexten och vad som inte passar deras berättelse. De visar på så sätt att de i olika hög utsträckning är kapabla att se texten, både sin och Bradburys, som uppbyggt av medvetna val. Att en text byggs upp på detta sätt är vad jag skulle vilja placera inom Torells (2002) performanskompetens, även om eleverna inte utvecklat metaspråk kring dessa val. Jag menar även att den performanskompetens som de läsarskribenter som saknar metaspråket utvecklar tillåter dem att se, analysera, registrera och återskapa de litterära verkningsmedlen som är relevanta (Torell, 2002). Det är visserligen inte säkert att den analys läsarskribenterna utfört är något som skett på ett metakognitivt plan, det vill säga att de kan tala om och diskutera sina val med litteraturvetenskapliga begrepp. Dock anser jag, liksom Malmström (2012), att fanfiction kan fungera som alternativ analysmetod. Läsarskribenterna analyserar källtexten under sin fanfictionprocess för att de ska kunna skriva en egen text och detta sker mer eller mindre explicit och med eller utan metaspråk. Om en lärare då hjälper eleverna att sätta ord på de analyser de genomför kan även ett metaspråk utvecklas. En sådan sammankoppling skulle kunna medföra en djupare förståelse för källtexten, dess författare och elevens roll som läsarskribent, samt utveckla deras performanskompetens ytterligare (Torell, 2002).

De elever, framförallt texterna 22, 23 och 10, som imiterat sättet att snabbt förflytta läsaren i tid har i synnerhet övat sin performanskompetens och sin kommunikativa kompetens då de dels reflekterar över en texts uppbyggnad, dels lyssnar in källtextens röst och sätt att uttrycka sig (Torell, 2002; Kampp, 2004). Det krävs även att de ständigt vandrar mellan källtextens föreställningsvärld och sin egen, samt att de reflekterar över föreställningsvärlden som uppbyggd med medvetna litterärtekniska val, det vill säga Langers (2011) faser 1, 2, 4 och 5.

Denna sorts imitatio, som syns i långt fler texter än de tre nämnda, är också ett tecken på att de lyssnar in en litterär röst och skapar sin egen röst och identitet. Eleverna utforskar sig själva och sitt sätt att uttrycka sig och de placerar sig då inom en viss social praktik (Ivanič, 2004). De har också låtit sig inspireras av en förebild och låtit källtexten agera modell för sina personliga narrativ och hur de utvecklas i sitt kreativa skrivande (Ivanič, 2004).

Malmström (2012) menar att den textanalys eleverna gör när de ägnar sig åt derivativt skrivande även ökar deras skrivkompetens i relation till andra texter. Om så är fallet är omöjligt att säga inom ramen för denna undersökning. De val eleverna gjort i sin skrivprocess avslöjar dock en hel del om deras litterära kompetens då valen visar huruvida de kan sovra i en källtext och anpassa, mer eller mindre medvetet, utvalda delar till en ny kontext med målmedveten innehållsbearbetning. Eleverna skriver här inom både genrestyrt, med ett fokus på färdigheter och förmågor, samt att de placerar sig i en social kontext och praktik (Ivanič, 2004). Det visar också att eleverna är kapabla att vandra mellan Langers (2010) föreställningsvärldar och föra vidare dem till en ny kontext. Vidare förflyttar de sig genom, mellan och fram och tillbaka inom Torells (2002), Kampps (2004) och Martinssons (2018) litterära kompetenser. Dessa aktiviteter utmanar och utvecklar elevernas litterära kompetens på ett sätt som på många sätt är implicit och inte nödvändigtvis kontextbundet. Således bör den textanalys de genomför i fanfictionprocessen främja deras hantering av texter vid andra tillfällen, trots att texterna och deras syften skiljer sig åt markant.

Då eleverna nästan uteslutande imiterade källtextens övergripande tema och karaktärernas personlighetsdrag kan jag sluta mig till att de är kapabla att utläsa och internalisera information från skönlitterär text. Att som lärare analysera elevernas texter i relation till en källtext kan ge indikationer om vad en elev har svårigheter med och behöver utveckla, samt vilka som är elevens styrkor. Ponera att en av texterna som samlats in påstås handla om Eckels uppväxt. Eleven förklarar i texten varför Eckels är så modig och beskriver honom som en man med runt ansikte. Dessa tolkningar har dock inte stöd i källtexten dels då novellen i stort bygger på Eckels feghet, dels då det vid ett tillfälle påpekas att Eckels har ett magert ansikte (Bradbury, 2018). Att eleven gör dessa misstag, förutsatt att det inte är skrivet som en medveten protest, kan indikera att eleven har problem med att utläsa sådan information ur skönlitterära texter, det vill säga det diskursiva läsandet (Langer, 2011). En av de elever som skrivit en källtextnära text har beskrivit Eckels som rund, vilket alltså är ”fel”. Då eleven i övrigt i sin text visat att hen kan utläsa information från skönlitterära texter och kan använda sitt läsande medvetet för att söka information är det vid det här fallet förmodligen endast en missad detalj från källtexten. Vad som gäller för varje elev och varje text är individuellt men i många

av de texter som samlats in går det att dra slutsatser om elevernas kunskaper i diskursivt läsande (Langer, 2011). De elever som imiterat novellens huvudsakliga tema men inte riktigt lyckats med karaktärsbearbetningen behöver förmodligen extra stöd och träning i hur de medvetet ska leta information i texter. Denna träning kan ske på många sätt men att skriva trovärdig och källtextnära fanfiction kan vara ett sätt då fanfiction som bygger vidare på källtextens karaktärer kräver att läsarskribenten använder sitt diskursiva läsande. Om eleverna skulle skriva fanfiction igen, och då uppmanas till att hålla sig så nära källtexten de kan, så skulle det också kunna medföra ett mer aktivt textlyssnande och aktivare imitatio och reflektion över vad som är viktigt i olika scenarier. Ett högre krav av imitatio kan ha en avgörande roll för hur mycket eleverna utvecklas under fanfictionprocessen. De elever som hållit sig närmst källtexten har förmodligen behövt aktivera sin imitatio i högre utsträckning och lyssnat in källtexten på ett annat, mer noggrant och reflekterande, sätt utmanas mer än de som håller sig långt från källtexten och skriver som de alltid skrivit.

I ett relativt stort antal av texterna har eleverna valt att frångå karaktärens öde, det vill säga att huvudkaraktären, eller Eckels, dör i slutet av novellen. Som påpekats ovan var det endast 26 % av eleverna som anammade den delen av karaktärens öde. En majoritet av läsarskribenterna har ändrat händelseförloppet och testat nya vägar i sitt berättande där karaktärens öde inte är skrivet i sten. De utforskar så att säga möjlighetshorisonter på ett sätt som är mindre kopplat till källtexten (Langer, 2011). Istället för att försöka svara på frågor som gäller varför vissa karaktärer gör som de gör försöker eleverna svara på frågor om vad som händer om de helt frångår källtexten eller vad som händer om Eckels överlever. Det är visserligen en annan sorts möjlighetshorisont än den Langer (2011) diskuterar och ger förslag på, men enligt min mening är det en sorts möjlighetshorisont som också låter eleven undersöka sin egen röst i sammanhanget, det vill säga att de placerar sig i en egenvald social kontext (Ivanič, 2004). Det kan också vara ett sätt att skapa och upprätthålla ett engagemang till källtexten, det vill säga engagemangets kompetens (Kampp, 2004). Visserligen finns möjligheten att denna karaktärsöverlevnad inte är ett sätt att frångå källtexten på ett medvetet sätt utan snarare ett resultat av att Eckels måste överleva för att de ska kunna skriva vidare på texten. Men jag menar att även om så är fallet har eleven utforskat möjlighetshorisonter. Imitatio ska vara aktiv, men jag vill mena att den inte nödvändigtvis behöver vara medveten på ett metakognitiv plan för att den ska ha en positiv effekt på elevernas litterära kompetens. Absolut är det att föredra och lättare att mäta och sätta betyg på men vad de gör omedvetet är minst lika värdefullt i många lärsammanhang.

De elever som valt att låta Eckels stå i beroendeställning till Travis, trots att de inte bara bytt universum utan även ändrat en del på karaktärernas personligheter, är något som nu ska diskuteras. Detta tyder på att läsarskribenterna imiterat den implicita relationen mellan Eckels och Travis när de förflyttat dem till nya kontexter och relationer. Detta kan eventuellt vara ett resultat av att Eckels och Travis är de mest synliga karaktärerna i källtexten men det är förmodligen bara en faktor. Jag upplever det som att eleverna har läst och bearbetat den underförstådda och implicita informationen som är Eckels och Travis relationella dynamik. Jag skulle vilja hävda att det är resultat av medveten imitatio, att eleverna valt att behålla den relationella dynamiken för att hålla sig närmare källtexten. Dock tror jag inte att så är fallet. I analys av texterna verkar det som att det är en slump att det har blivit så; alternativt beror det på att de använder Eckels som fokalisator och sedan använt Travis som den bestämmande makten som får Eckels att agera. Vad som faktiskt är fallet i den här situationen är omöjligt att veta utan att fråga eleverna men jag menar att det kan vara av intresse att fundera över. Visade dessa elever för mig att de behärskar avläsa relationell dynamik på ett medvetet och aktivt sätt, eller var det en omedveten handling? Och om det var en omedveten handling – vad för effekt kan det ha på deras litterära kompetens? Om det var medvetet visade eleverna att de kan läsa diskursivt och förflytta föreställningsvärldar, både explicita och implicita, från en källtext till en ny kontext (Langer, 2011; Martinsson, 2018). Det är intressant att denna relationella imitatio är ett faktum; det hade varit än mer intressant att veta om eleverna varit medvetna eller inte.

Fanfictionprocessen och elevernas val av imitatio berättar alltså en hel del om elevernas litterära kompetens. Det bevisar huruvida eleverna äger förmågan att läsa diskursivt, det vill säga sovra och leta information i en källtext som de sedan anpassar till en ny kontext, och i vilken utsträckning. I föreliggande fall är det tydligt att eleverna i större utsträckning behärskar att utläsa en texts övergripande tema, karaktärsdrag för att anpassa det till nya kontexter än vad de behärskar andra aspekter. Det betyder också att de elever som gör felaktiga tolkningar utmärker sig tydligt då deras texter inte fungerar i ett större perspektiv och relaterat till källtexten. Detta gäller dock inte i de fall där läsarskribenten gör aktivt motstånd mot källtexten, men då är det tydligt att så är fallet. Val av imitatio kan alltså ge en indikator om eleven har svårt att till exempel se detaljers betydelse för hur en text tolkas, i föreliggande undersökning blev det synligt då många elever imiterat relativt litet antal viktbara detaljer från källtexten. En elev som tydligt visar sin litterära kompetens är den som skrivit text 23. Hen har dels visat att hen kan skriva och berätta en skönlitterär text med en annan text som förlaga, dels att hen kan analysera skönlitterära texter. Eleven har beskrivit den tidsresa Lesperance gör innan novellens tidsresa. Hen låter Lesperance fundera över de tre männen, bland annat Eckels, som

ska jaga dinosaurier. Lesperance funderar över Eckels roll som ny och girig jägare och det faktum att det någon gång kommer att gå snett. Den reflektion eleven låter Lesperance göra visar att hen kan hantera och uttolka information från en skönlitterär text på ett relativt avancerat sätt. Den här eleven har utforskat möjlighetshorisonter bland annat genom att förklara Eckels rädsla (samt de andras lugn) som ett resultat av att han är ny och oerfaren jägare. Eleven har även använt diskursivt läsande då hen letat efter informations- och viktbara detaljer, som att färgbomben som skjuts för att markera rätt dinosaurie är röd och inte grön.

Ovan har jag diskuterat en del av elevernas imitatio av källtextens innehåll och vad det kan avslöja om deras litterära kompetens. Jag har kommit fram till att eleverna i huvudsak är kapabla att läsa diskursivt samt att uppleva och överföra föreställningsvärldar (Langer, 2011; Martinsson, 2018). De visar också att de är kapabla att lyssna in textens och författarens röst och att finna sin egen, samt se texten som något som är uppbyggd av medvetna val där detaljer sällan finns med av en slump (Kampp, 2004; Ivanič, 2004; Torell, 2002). Det som avslöjas om elevernas litterära kompetens berättar också mycket för mig som lärare vad dessa elever håller på att utveckla samt var de kan behöva lite extra stöd.

6.1.2 Strukturell imitatio

Förutom att eleverna använde imitatio på innehållet när de skrev sin fanfictiontext var det många, om inte alla, som också använde imitatio för strukturella aspekter, även om det aldrig efterfrågades i uppgiften. Elevernas val av imitation kan, precis som imitatio av innehåll, antyda vad eleverna behärskar, samt vad som är utanför deras proximala utvecklingszon då en inte imiterar sådant som är för svårt eller sådant en redan kan (Hoel, 2001). Visserligen kan elevernas val också grunda sig i vad deras text handlar om i relation till källtexten, och det är därför omöjligt att säga att alla elever som gör såhär i sin text behöver utveckla det här. Vad elever kan och behöver utveckla är individuellt, således kommer deras texter och vad de berättar om elevernas litterära kompetens också att vara det. Det kan ändå vara tydligt, särskilt om en sätter olika aspekter inom elevens text mot varandra. Ett tydligt exempel från föreliggande undersökning är det faktum att 50 % av de elever som valt att involvera repliker i sina texter har markerat replikerna med citattecken, vilket görs i källtexten. Att det inte är fler som använder citattecken vid replik kan bero på tre saker: att eleven föredrar talstreck och känner sig trygg i att använda det, att eleven anser att repliker inte passar i hans text, eller för att eleven anser det är för svårt för att imitera, det vill säga att det ligger utanför hans proximala utvecklingszon. I många av fallen tror jag att det är alternativ tre då eleverna ofta indikerat att repliker sägs men inte markerat dem korrekt, vilket är fallet i text 17:

Han funderade vem av alla han skulle välja, tillslut tryckte han in på Eriks nummer och ringde upp han och frågade om han ville hitta på något idag. Erik sa att han behövde åka till Ikea och de gjorde dom.

Den här eleven håller dock på att utveckla hur hen ska hantera repliker, något som inte är fallet i många av de andra texter där repliker redogörs för men inte markeras. Att så är fallet är tydligt då hen först redogör för replikerna för att senare i sin text markera dem med citattecken: ”FÖR HELVETE KOM NU DIN JÄVLA FEGIS’ skriker dom till Eckels.” Elevens utveckling blir här tydlig, dels elevens litterära och språkliga förståelse och kompetens, dels hur hen behöver, och är på väg att, utvecklas. Eleven har här använt mer eller mindre medveten imitatio för att utveckla skriftliga färdigheter och förmågor samt utöka sin performanskompetens (Langer, 2011; Torell, 2002). Något som kan tänkas vara intressant är att de texter som rör sig långt från källtexten i större utsträckning använder sig av citattecken för att markera replik än vad de källtextnära skribenterna gör, 45 % mot 38 %. Detta tror jag dock är ett resultat av gruppernas olika storlek – i grupp 1 är nio av 24 som använder citattecken vid replik, i grupp 2 är det fem av 11. De läsarskribenter som använder talstreck vid replik tror jag valt att göra så då de behärskar den kunskapen. De som använder talstreck på ett icke fungerande sätt är förmodligen för långt från att utveckla repliker och har därför inte använt källtexten till det. Det kan också bero på att de suttit med kamrater som använt talstreck och då imiterat kamratens sätt att markera repliker. De som använt citattecken har gjort det med olika grad av träffsäkerhet, där de flesta verkar osäkra på sitt bruk. Detta tolkar jag som att de imiterat källtexten som ett sätt att utvecklas i hur en markerar repliker. Av samtliga elevtexter var det 40 % som använde citattecken vid replik, och det är 39 % av eleverna som anser att de blivit bättre på att hantera repliker i egen text. Jag tror inte att detta är en slump. Givetvis är det förmodligen en del av de elever som använt talstreck som anser att de utvecklats här, men jag tror att de som använt citattecken är fler. Denna slutsats drar jag framförallt på grund av de mönster av imitatio jag sett i elevtexterna i övrigt. Dock är det enda sättet att veta hur det faktiskt förhåller sig är att fråga eleverna.

Ett annat tydligt exempel på utvecklande och medveten imitatio visar de elever som återanvänt formuleringar och berättarstrukturer från källtexten, se ovan nämnda texter 22, 23 och 30. Här har eleverna kanske ställt sig frågan om hur de på ett smidigt sätt förflyttar läsaren i tid, undersökt källtexten och sedan kommit fram till hur de ska göra. Att formuleringarna så tydligt återanvänds och anpassas till en ny kontext visar att läsarskribenterna sökt sig till källtexten för att få ledtrådar om hur tid kan förflyttas snabbt på ett smidigt sätt, det vill säga

diskursiv läsning (Langer, 2011). Eleverna har även aktiverat Martinssons (2018) reflexiva parallellism och hans objektrelaterade metaanalys samt Kampps (2004) kommunikativa kompetens samt skrivit kreativt (Ivanič, 2004). Detsamma gäller de som förflyttat detaljer från källtexten till sin text om än inte i lika hög utsträckning. De läarskribenter som involverat många detaljer från källtexten har uppenbarligen ansett att detaljer är av stor vikt för berättelsen. Om det är för att de vill utvecklas i sitt berättande eller för att uppfylla uppgiftens krav är dock omöjligt att säga utan en intervju, men det visar på en viss medvetenhet kring hur detaljer och berättarknep kan vara betydelsefulla. Något som också är intressant är de elever som kanske inte nödvändigtvis återanvänt formuleringar från källtexten men som valt att bygga upp sin text efter samma dramaturgiska kurva. Denna imitatio är relativt unik i föreliggande undersökning, därför har den inte presenterats i resultatet. Dock vill jag lyfta den här då den fördjupar förståelsen för hur många sätt elever kan aktivera sitt imitatio för att bygga upp sin historia. Läarskribenten som följt liknande dramaturgisk kurva som i källtexten har aktiverat sin objektrelaterade metaanalys, med eller utan metaspråk, samt använt en förebild för det egna kreativa skrivandet (Martinsson, 2018; Ivanič, 2011).

När eleverna skrivit sina texter har de, som ovan påpekat, i huvudsak skrivit kreativt (Ivanič, 2004). De har fått utrymme för att vara kreativa och själva välja hur de ska berätta sin historia. De har låtit källtexten inspirera dem och agera modell för eget kreativt skrivande och utforskande av deras personliga narrativ. Förutom att skriva kreativt är det också tydligt att eleverna skrivit relativt genrestyrt då samtliga elever valt att skriva novell, trots att jag aldrig bad dem göra det. Jag bad dem skriva texter som berättade en historia och när en elev frågade mig om det skulle vara en novell sa jag att det kunde vara det men att det lika gärna kunde vara en dikt, en låttext eller en roman. Majoriteten av läarskribenterna har valt att inleda sina noveller med in-medias-res. De som inte gjort det har istället redogjort för berättelsens början. De har alla skrivit om ett avslutat händelseförlopp. Att de valt att skriva en novell kan dels bero på att det är det de anser vara bäst i situationen, dels på att det är så de har uppfattat min uppgiftsbeskrivning, eller att det är en genre de känner sig bekväma med. Dock vill jag här peka på att de som använt sig av litterära grepp tillhörande novellen har i vissa fall gjort det slagkraftigt. Det verkar som att de imiterat just dessa verkningsmedel då de fanns i källtexten. Det är även relativt många elever som anser att de blivit bättre på att strukturera en skönlitterär text, vilket tyder på att de vänt sig till källtexten för tips och råd. Detta visar på en aktiv och medveten imitatio där eleven tränat sitt diskursiva läsande då hen utforskar berättelsens möjlighetshorisonter (Langer, 2011). Eleverna har alltså förhållit sig till genre när de undersökt vad som passar för berättande text, fokuserat på färdighet och förmåga när de funderat över det

”korrekta” sättet att berätta en historia samt har de övat sin performanskompetens då de analyserat textens berättarteknik och struktur (Ivanič, 2011; Torell, 2002).

Som visat ovan är det, trots lågt procentantal, relativt många som anser att de blivit grammatiskt och strukturellt bättre på att skriva en text. Vad det beror på är svårt att veta då det kan bero på att de anser sig färdigutvecklade eller inte har insikt om den aspekten av sitt lärande. För att få reda på orsaken bakom deras svar krävs en kompletterande intervjustudie eller en jämförelse mellan elevens fanfictiontext och tidigare skrivna alster. Ändå är det relativt många elever som anser att de blivit strukturellt och grammatiskt bättre, trots att explicit undervisning i grammatik och struktur inte varit närvarande. Detta tyder på att de varit aktiva i sin skrivprocess och funderat över dessa faktorer. Antalet skulle givetvis kunna bli högre med explicit undervisning men det är ändå intressant att se hur många som i viss mån är medvetna om sin kunskap och med hjälp av källtexten och imitatio utvecklat sina skriftliga förmågor på egen hand. Visserligen är denna utveckling inte enbart på grund av fanfictionprocessen utan också ett resultat av att de skriver en skoltext där korrekthet i viss mån premieras. Det som visas är inte att fanfictionprocessen skulle vara bättre än andra skrivuppgifter utan snarare att fanfiction är ett fullgott alternativ som lockar eleverna till egenledd utveckling.

6.1.3 Elevers motstånd och egen röst

De läsarskribenter som markerat avstånd till källtexten har gjort det på olika sätt och frågan är huruvida det är medvetna eller omedvetna avståndstaganden. I text 10, som citerats ovan, är motståndet förmodligen medvetet just för att det är explicit uttryckt då det ”som händer här stannar här det påverkar inget i de [sic!] liv ni har nu”. En hade kunnat tro att det beror på att de förhåller sig till texten på ett mer medvetet sätt, dock är det förmodligen inte fallet. Text 10 tillhör nämligen grupp 2, de som är långt från källtexten, och här har skribenten gjort en tydlig markering mot Bradburys tankar om handlingars konsekvenser. Visserligen har de inte åkt tillbaka i tiden i den novellen men att det bemöts och uttrycks visar att eleven har gjort ett medvetet val. I de andra texterna är avståndstagandet inte nödvändigtvis lika markerat och i vissa fall tror jag att det är omedvetet. I text 29, där eleven tillåter en tidsparadox som Bradbury (2018) uttryckligen säger är omöjlig, är avståndstagandet förmodligen omedvetet. Paradoxen sker när samma person är på samma plats men i två upplagor, det vill säga att en människa kan träffa sig själv. I källtexten tillåter inte tiden en sådan oreda men i elevtext 29 står det att de ”såg sina föregångare på stigen framför dem och eftersom de visste att allt var Eckels fel så följde de bara efter en bit”. Detta kan vara en elev som felminner sig detaljer för att det ska passa eleven, något som Barnes (2015) påpekat är vanligt hos de flesta läsare.

Ett annat motstånd som läarskribenterna ägnar sig åt är att låta huvudkaraktären leva. Som ovan nämnt är det endast 26 % av eleverna som väljer att döda sin huvudkaraktär. Även om dessa återfinns i så gott som samtliga undergenrer är de flest inom EK, det vill säga de som skapar en egen karaktär. Att så är fallet kan bero på att de som skapar egen karaktär försöker hålla sig närmare källtexten genom att följa en dylik dramaturgisk kurva eller låta karaktären möta dylikt öde. Det är dock en hypotes utan föga stöd i empirin och något som kan vara intressant att undersöka vidare. Att de flesta däremot valt att inte döda huvudpersonen kan dels bero på att de gör motstånd mot Bradbury (2018), dels på att de anser att karaktärens död eller försvinnande inte passar deras text. Detta indikerar aktiv imitatio där läarskribenterna reflekterar över vad som händer i novellen och anpassar det som är relevant till sin egen text. Läarskribenten utforskar då sin röst och sin berättelse utanför källtextens ram, även om stödet från den finns kvar.

Motstånd gör att läarskribenterna använder sin text för att identifiera sig och sitt skrivande inom ramen för uppgiften, och sedermera skolkontexten och -praktiken, samt inom den föreställningsvärld som de byggt (Ivanič, 2004; Langer, 2011). Förvisso är detta fallet för samtliga läarskribenter men förmodligen mer uttalat och närvarande i text 31, dock berättartekniskt och inte om karaktärernas öde. *Ett då av åska* (Bradbury, 2018) är uppbyggd med många, långa meningar och många, långa repliker; källtexten handlar sällan om Eckels tankar och känslor. I text 31, som tillhör undergenrerna FS och UT, är det helt annorlunda. Läarskribenten har skrivit med korta meningar och stycken med Eckels känslor, tankar och minnen i fokus när hen för läsaren igenom det minne som spelas upp för Eckels inre när han med stängda ögon väntar på att Travis ska skjuta. Minnet som spelas upp handlar om hur Eckels åter tog kontakt med en vän som han tidigare varit med att frysa ut:

Hon pratar aldrig med någon. Men jag har fått höra att hon är en idiot.

Vem tror hon att hon är egentligen?

Och varför bryr jag mig?

Och tänk om någon skulle se oss? Då hade jag kanske också blivit en idiot.

[...]

Med sista blicken i Travis gevärsmynning känner jag en sorgsenhet kring att aldrig mer få träffa min underbara Rebecka. Mina läppar formar ett försiktigt "hej."

”Hej” är också det enda ord som yttras i en replik, vilket sker tre gånger utöver ovan citerade. Detta sätt att bygga upp och berätta en historia är nämnvärt olik källtexten. Den här eleven har mycket tydligt, inom ramen för fanfiction och imitatio, utforskat sin egen berättarteknik och röst och använt särskilda litterära stilistiska grepp. Eleven har använt och utforskat skrivande och litterär kompetens som en symbolisk handling där stilen är meningsbärande. Den elev som gav respons till läsarskribenten till text 31 ansåg att det var för korta meningar och stycken. Läsarskribenten kom då fram till mig och påpekade att de korta meningarna och styckena var ett resultat av medvetna stilistiska val och att det var så det skulle vara. Detta indikerar att hen har reflekterat över hur hen ska bygga upp sin text på bästa sätt, och sedan försvarat sitt beslut. Hen har alltså inte enbart placerat sig inom en viss social kontext och praktik utan även funderat kring kreativa aspekter då hen frångått vad som är ”korrekt” och använt egen berättarstil för att förmedla en djupare mening (Ivanič, 2004).

6.1.4 Fanfiction – avslöjar mer än andra texter

Ovan har jag visat vad fanfiction kan avslöja om elevers litterära kompetens och vart de är på väg. Dock är frågan om inte alla skoluppgifter i svenska gör det. Vad är så speciellt med fanfiction? Självfallet är en stor del av det att eleverna använder aktiv, och i huvudsak medveten, imitatio för att skriva sina texter. I elevtexterna syns det att samtliga elever tagit inspiration från källtexten på olika sätt för att berätta och strukturera sin egen text. Graden av aktiv imitatio avslöjar i viss mån elevens litterära kompetens då det kan visa vad eleverna inte behärskar utan att det för den sakens skull inte är ”fel”. Eleven som i andra sammanhang är osäkra på om hens tolkning eller berättande är korrekt kanske väljer att se händelseförloppet och karaktärerna på ett, för eleven nytt sätt då risken att bli ifrågasatt är minimal (jmf. textdiskussion i grupp eller helklass). Eleven tillåts så att säga vara i sin bakre region och kan där träna sin litterära kompetens innan hen tar fram den i sin främre region (Olin-Scheller & Wikström, 2010). De elever som däremot är säkra i sin tolkning och sitt berättande tar avstamp i andra faktorer, till exempel att de involverar många detaljer från källtexten, innehåll så väl som struktur. Denna skillnad syns i texterna från föreliggande undersökning relativt tydligt då de källtextnära som involverar detaljer också är de texter som berättas och struktureras med mest slagkraftighet. Alla elever har möjlighet att röra sig i, och skriva från, sin bakre region – oavsett litterär kompetens. Fanfictionprocessen låter läsarskribenterna reflektera över sina litterära val på ett, beroende på läsarskribentens metaspråk, mer eller mindre uttalat sätt. Detta anser jag vara mer uttalat i fanfictionprocessen än i andra skrivprocesser och eleverna visar många olika aspekter av litterär kompetens. Dels visar de om de är kapabla att berätta en

historia, det vill säga konstitutionell kompetens, dels om de kan berätta historien på ett medvetet sätt, det vill säga performanskompetens (Torell, 2002). Eleverna tillåts visa om de kan diskutera och förflytta föreställningsvärldar mellan sig själv och olika verk och föra en diskussion kring det. Det visar inte bara på vilken nivå eleverna behärskar litterär transferkompetens, reflexiv parallellism och objektrelaterad metaanalys, utan även hur de kan utvecklas inom dessa aspekter (Torell, 2002; Martinsson, 2018). De får också möjlighet att visa om de vet vad de kan göra med källtextens information och innehåll, samt om de kan internalisera den. De lägger fokus på olika delar av skrivprocessen, det vill säga de kreativa, genrestyrda, sociala och färdighetsbetonade aspekterna som tillsammans bidrar till att utveckla elevens litterära kompetens (Ivanič, 2011).

Som ovan påpekats har läarskribenterna skrivit sina texter inom olika undergenrer till fanfiction där de källtextnära i huvudsak skriver om utvecklad tid (UT) och/eller alternativa händelseförlopp (AH) och där de som håller sig långt ifrån källtexten ofta väljer att byta universum (AU). Det verkar som att de läarskribenter som håller sig nära källtexten i högre grad använder imitatio då hen ska skriva sin text, vilket också inte bara ger större möjlighet till utveckling av litterär kompetens utan också visar vad eleven är kapabel till med större pricksäkerhet. När läarskribenterna byter universum är de inte lika aktiva i sitt utforskande av källtextens möjlighetshorisonter och behöver inte heller nyttja sitt diskursiva läsande i samma utsträckning. Att AU är en genre som innebär att läarskribenten rör sig långt från källtexten är något som även Malmström (2012) såg i sin forskning. De som skriver nära källtexten involverar som sagt även fler detaljer och är förmodligen mer aktiva och medvetna i sin förflyttning och internalisering av föreställningsvärldar än de som tillhör grupp 2. Det verkar som att UT och AH i större utsträckning berättar något om elevens litterära kompetens än dem som skrivit inom andra genrer. Dock är mitt material för litet för att göra en sådan generalisering men det kan vara något som är intressant för vidare forskning eller för en lärare att reflektera över om hen använder fanfictionprocessen i sitt klassrum.

6.2 Eleverna och tidigare forskning

När jag läste elevernas texter insåg jag att de på många sätt bekräftar eller säger emot tidigare forskning. Eleverna har till exempel på olika sätt protesterat mot källtexten, något Barnes (2015) menar är vanligt. Till exempel är undergenren AH den näst vanligaste undergenren för källtextnära läarskribenter, det vill säga att de på något sätt ändrar på källtextens händelseförlopp. Några elever valde att låta Eckels stanna kvar i det förflutna, något som endast är ett

hot från Travis i källtexten. Intressant är att en elev har kommit ihåg fel, eller medvetet ändrat i kronologin, för att validera varför hen valt att lämna Eckels i det förflutna. I källtexten upptäcks den döda fjärilen först när karaktärerna kommer tillbaka till sin samtid. Den här eleven har, medvetet eller inte, ändrat i tidslinjen så att fjärilen upptäcks innan de lämnar det förflutna och får således fog för att lämna kvar Eckels som ett straff. Att felminna sig händelseförlopp så att det bättre ska passa läsaren är också något som anses vara vanligt (Barnes, 2015).

En annan sorts protest mot källtexten som Barnes (2015) menar är vanlig är att skribenter skapar nya relationer mellan karaktärer som inte kan accepteras i källtexten. Att skapa sådana relationer är något många elever har gjort, vissa mer trovärdiga än andra. I en text är Travis Eckels pappa, i en annan är Travis Eckels chef. Något som kan tänkas intressant är att i näst intill samtliga elever som ändrar på relationer är Eckels i någon sorts beroendeställning till Travis. Eleverna har alltså imiterat den underliggande relationella dynamiken mellan karaktärerna, även om de ändrat på de synliga och explicit uttalade relationen. Det kan betyda att eleverna är kapabla att utläsa underförstådd och implicit information och anpassa till ny kontext. Det kan också vara ett resultat av att de mest synliga karaktärerna i källtexten är Travis och Eckels. Dock tror jag att det endast är en faktor. Varför är till exempel inte Travis son eller anställd till Eckels?

Barnes (2015) menar att fanfictionskribenter i huvudsak fyller i luckor från källtexten och då i huvudsak de luckor som handlar om karaktärernas liv, känslor, syften, önskningar och bakgrundshistorier. Dock har endast en handfull av eleverna vidareutvecklat karaktärernas känsloliv på djupet, även om det förekommer. Det verkar istället som att majoriteten av eleverna har valt att acceptera karaktärerna och överfört dem som de är till nya händelser och kontexter eller endast ytligt vidareutvecklat karaktärernas personligheter. Även om karaktärsdrag är något som återkommer i många av elevtexterna förklaras eller fördjupas de sällan. Till exempel är Travis oftast informativ och vresig och Eckels är feg, frågvis och följsam. I en jämförelse med Malmströms (2012) forskningsresultat finns det också en viss skillnad. Malmström (2012) menar att derivativt skrivande är ett sätt för eleverna att komma nära karaktärerna och utveckla deras beteende och tankeverksamhet. Dock visar mitt resultat att textens övergripande tema i högre grad utvecklats och undersökts inom ramen för fanfictionprocessen. Att så är fallet är dock inte helt oturligt då det visar att eleverna utnyttjar sin kommunikativa kompetens då de lyssnar aktivt på källtexten. Särskilt de elever som skriver texter där de försöker förklara Eckels personlighet aktiverar denna kompetens då de aktivt arbetar mot en förståelse av andra människor (Kampp, 2004). För skillnaden mellan mitt och Malmströms (2012) resultat är

källtexternas genre och uppgiftsformuleringen förmodligen en faktor att ta hänsyn till och reflektera över, men inget som kommer att diskuteras inom ramen för denna undersökning.

Samtlig forskning om fanfiction som presenterats i föreliggande undersökning påpekar att läarskribenters engagemang för, och åsikt om, källtexten spelar roll. Dock var det, som påpekats ovan, endast 63 % av eleverna som ansåg att källtexten jag valt var ”bra” eller ”okej”, vilket också syntes i kommentarerna, men 80 % som hade en positiv upplevelse av arbetssättet. Förvisso är korrelerande procentenheter högre än differensen men det visar att fanfiction-processen upplevs som något positivt trots en mindre uppskattad källtext. Om eleverna fått välja källtext själva och då valt en text som de är ett fan av kanske de uppskattat arbetssättet mer. Men om så är fallet går det endast att spekulera kring. Dock verkar det som att det litteraturpedagogiska angreppssättet fanfiction verkar fungera för att elever ska få, eller skapa, ett någorlunda genuint intresse att läsa novellen och bearbeta dess innehåll. Att en känner engagemang är en viktig förutsättning för att kunna utveckla sin litterära kompetens (Kampp, 2004).

6.3 Responsens vara eller icke-vara

Som presenterat i resultatet var det ett begränsat antal elever som ansåg att ge och få feedback var det som var mest givande i fanfictionprocessen, totalt 33 % (23 % respektive 10 %). Detta är dock inte ovidkommande siffror, då dessa elever finner det mer givande att formulera eller bearbeta feedback än att skriva sin text. Det visar att även om kamratrespons inte var det som generellt sett var det som var det mest givande i fanfictionprocessen var det en del elever som fann sin största utveckling här. 30 % av eleverna anser att de utvecklat förmågan att bearbeta feedback de fått av en kamrat, vilket totalt är en relativt låg siffra och som visar att somliga elever uppskattar kamratrespons medan andra inte gör det. Det är en melerad bild av kamratrespons som eleverna målat upp. Ett stort antal elever kom upp till mig efter lektionen de gett och fått respons och påpekade att responsen de fått inte var något av värde eller något de kunde arbeta vidare med. Av den respons jag sett verkar det också som att responsen har varit en systematisk handling snarare än en pedagogisk. Malmström (2012) påpekar i sin undersökning att det finns en risk för att kamratrespons lätt blir systematisk och endast givande för motiverade elever. För att i största möjliga mån undvika det skapades ett responsformulär inspirerat av fanfiction. Detta till trots verkar det som att kamratresponsen blivit systematisk och således inte fått den pedagogiska vinning som var målet.

Malmström (2012) menar att de responsgrupper hans elever deltog i under skrivprocessen var mer givande och utvecklande än det organiserade responsgivandet. Att det okontrollerade och ostrukturerade responsarbetet mellan individer inom en praxis-gemenskap är mer givande än organiserad dito verkar vara fallet även i föreliggande undersökning. De elever som skrivit text 22 och 23 sitter ständigt tillsammans och flera gånger när jag vandrat runt i klassrummet under lektionernas gång har de diskuterat sina texter under tiden de skrivit. Andra elever har skickat sina texter fram och tillbaka mellan sig för att ens kamrater ska läsa ens text och komma med synpunkter och förslag. Eleverna har själva organiserat informell, personlig och privat feedback inte helt olik den som växer fram på anonyma internetbaserade plattformar (Olin-Scheller & Wikström, 2010). Lärlingskap har växt fram utan yttre inblandning och läsarskribenterna har givit stöd och guidning till varandra. Läsarskribenterna har, med källtexten som grund, skapat en tolkningsgemenskap som i sig är grunden till relevant feedback (Olin-Scheller & Wikström, 2010).

Malmström (2012) menar som sagt att det kanske inte är just responsen som varit mest givande, utan att det snarare är den praxis- och tolkningsgemenskap som skapats eleverna emellan med personer de känner sig trygga med. Jag vill därför hävda att mindre responsgrupper som eleverna skapar i samråd med läraren i hög grad skulle vara mer givande än organiserad feedback vid enstaka tillfällen. Dessa respons-, eller lärgrupper, skulle då utgöra grunden för den praxisgemenskap eleverna tillhör i sin fanfictionprocess och de skulle uppmanas att sitta i sina grupper under skrivandets gång och att prata om och diskutera sina texter. I detta responsarbete skulle elever inom trygga ramar också kunna diskutera sin respons och vad för sorts respons som är givande vid vilket tillfälle i skrivprocessen. Elever som är osäkra skulle kunna söka stöd under tiden de ger respons dels från de andra deltagarna i responsgruppen, dels från lärare. Dessa responsgrupper skulle också tillåta mer feedback i processen, som uttryckligen önskats av en av mina elever. Det skulle också tillåta diskussioner om källtexten innan skrivandets påbörjas, något som önskats av en annan elev. På detta sätt skulle responsen eventuellt göras mer givande och relevant, samtidigt som läraren fortfarande kan ta en bakgrundsroll i fanfictionprocessen.

7. Avslutning

Mina elever har nu under två veckor fått röra sig inom, mellan och genom olika förställningsvärldar. De har fått utforska möjlighetshorisonter och använt sitt diskursiva läsande samtidigt som de lyssnat på en annan individs litterära röst. De har fokuserat på olika aspekter inom skrivprocessen, till exempel kreativitet och språkliga färdigheter och förmågor, samt använt och utvecklat sin konstitutionella, performans- och litterära transferkompetens. De har tränat sin kommunikativa kompetens och fått utrymme att utveckla engagemang till en litterär text. Allt inom ramen för fanfictionprocessen. I sina texter har läsarskribenterna imiterat tema, karaktärsdrag, detaljer och formuleringar från en källtext. Det övergripande temat har imiterats i högst utsträckning vilket också visar att dessa elever behärskar att läsa textens djupare innebörd. Vad de imiterar i sina texter berättar mycket om deras litterära kompetens, dels vad de förmår i början av skrivprocessen, dels vad de förmår i slutet. I vissa texter är elevens utveckling tydlig, i andra inte. Dock tror jag att i en jämförelse mellan olika alster från samma elev skulle visa mer. I undersökningen har jag sett vad eleverna imiterar, vad det säger om deras litterära kompetens och hur den kan utvecklas. Majoriteten av imitatio verkar vara aktiv vilket dels syns på att ingen ovidkommande information presenteras, dels på att olika elevtexter involverar olika saker från källtexten. Jag har även sett vad elever anser om fanfiction som sätt att bearbeta skönlitteratur – de flesta verkar ha haft en positiv upplevelse av arbetssättet trots att de kanske inte tyckte om novellen jag valt.

Något jag också upptäckte under undersökningens gång var att responsen förmodligen varit mer givande om den såg ut på ett lite annorlunda sätt, kanske i form av lärgrupper som genomsyrar hela processen och tillåter informell feedback istället för organiserad enskild feedback vid ett tillfälle. Jag har även upptäckt att eleverna verkar utvecklas mer om de skriver inom en undergenre som kräver att de använder källtexten mer, till exempel att utvidga tiden eller ändra i händelseförloppet. Nästa gång jag genomför dylikt projekt med en klass skulle jag därför uttryckligen be dem att göra just det. Då det verkar som att fanfictionprocessen utmanar och utvecklar elevernas litterära kompetens på ett individuellt sätt, och verkar vara uppskattat, kommer jag använda arbetssättet i framtiden. Tidsresor i klassrummet verkar vara givande, även om jag nästa gång kanske väljer en annan novell och struktur.

Då jag utfört min undersökning har jag hittat en lucka i mitt tillvägagångssätt. Luckan består av medvetenhet, läsarskribenternas medvetenhet närmare bestämt. I ovan diskussioner har jag flertalet gånger insett att jag hade velat veta hur eleverna reflekterat kring sina beslut. Jag vill veta i vilken utsträckning de rört sig inom en objektrelaterad metaanalys och en

performanskompetens. I vilken utsträckning har de ett metaspråk och i vilken utsträckning har deras beslut varit medvetna på det sätt jag tolkat dem? Luckan som behöver fyllas i denna forskning är just elevernas röster och deras reflektioner över vad de gjort. Jag föreslår därför att utföra dylik undersökning som jag gjort men istället för enkäter bör läarskribenterna intervjuas. Deras texter skulle i så fall agera intervjuguide. Varför har de valt att imitera det de valt? Och varför har de valt att utesluta andra delar av källtexten? Hur resonerar de kring sitt arbete? Dessa frågor, och fler, hade kunnat besvara hur medvetna eleverna är vilket i sin tur skulle fördjupa förståelsen för hur litterär kompetens kan visa sig och utvecklas via fanfictionprocessen.

Litteraturförteckning

Boglund, A. & Nordenstam, A. (2016). *Från fabler till manga 2 Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*. (Upplaga 1). Malmö: Gleerups utbildning.

Bradbury, R. (2018). *Ett dån av åska*. Stockholm: Novellix.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Ivanič, R (2004). "Discourses of Writing and Learning to Write". Tillgänglig:
<http://eprints.lancs.ac.uk/3948/>

Jennifer L. Barnes, "Fanfiction as imaginary play: What fan-written stories can tell us about the cognitive science of fiction", *Poetics*, Volume 48, 2015, Pages 69-82,
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304422X14000825>

Kampp, B. "Hvor er meningen?" i Christensen, N., Kampp, B. & Skyggebjerg, A.K. (2004). *Mod forventning: analyser af nyere børne- og ungdomslitteratur*. (1, udgave, 1. oplag). København: Uddannelse.

Lim Falk, M. & Wirdenäs, K. (2018). *Skrivande på gymnasiet* [Elektronisk resurs] *Perspektiv på skrivutveckling och textkompetens*. Stockholm. Tillgänglig:
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/032_utvecklande-skrivundervisning/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M32_gy_01A_01_skrivande.docx

Malmström, M. (2012). *Tillbaka till texten: derivativt skrivande i en svensk gymnasieklass*. Licentiatavhandling Malmö : Malmö högskola, Lärarutbildningen, 2012. Malmö.

Martinsson, B-G. "Litteraturläsning för livet eller skolan?" i Svenskläraryöreningen (2018). *Svenska: ett estetiskt ämne*. Stockholm: Svenskläraryöreningen.

Mossberg Schüllerqvist, I. & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan: svensklärare omvandlar teori till praktik*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Olin-Scheller, C. & Wikström, P. (2010). *Författande fans: om fanfiction och elevers literacyutveckling*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. (Upplaga 1). Lund: Studentlitteratur.

Torell, Ö. & Torell, Ö. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare?: om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland* : [rapport från projektet Literary Competence as a Product of School Culture] / Örjan Torell (red.) ... Härnösand: Institutionen för humaniora, Mitthögskolan.

Internetsidor

NE.se/fanfiction, <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/fanfiction> [2019-01-21]

Skolverket, gymnasiets läroplan i svenska.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3> [2019-02-04]

Bilaga 1 – uppgiftsbeskrivningen

Du ska nu skriva fanfiction till Ray Bradburys novell *Ett dån av åska*. Det finns olika sätt att skriva fanfiction på, här är några förslag:

- Se novellens händelseförlopp ur någon annans perspektiv än Eckels perspektiv,
- ta novellens karaktärer och sätt i andra händelseförlopp,
- ta egna karaktärer och placera i novellens värld,
- ändra i händelseförloppet,
- fördjupa karaktärernas tankar, känslor, drömmar och bakgrundshistorier.

Din berättelse skriver du framförallt på lektionstid men du får gärna skriva hemma också om du vill.

- **Lektion 1** kommer du att börja skriva.
- **Lektion 2** kommer du att få skriva vidare och sedan lämna in ett första utkast på It's Learning.
- **Lektion 3** kommer du få läsa och kommentera en av dina klasskamraters texter, och en klasskamrat kommer att läsa och kommentera din text. Du kommer också att få tillbaka din text under lektion 3 och skriva vidare på den/bearbeta kommentarerna du har fått.
- **Lektion 4** ska du skriva klart din text. Du kommer också att få svara på en enkät om vad du tyckte om att skriva fanfiction.

Din text kan, om du vill, bli en del av min undersökning om fanfiction i skolan. Överst i din text ska du därför skriva om du tycker det är okej/inte tycker det är okej att jag har med din text i undersökningen. Medverkan i undersökningen är helt frivillig och om du medverkar kommer du vara anonym för de som läser undersökningen. Uppgiften att skriva fanfiction är däremot en del av din skolgång och därför obligatorisk och inte anonym.

Bilaga 2 – responsguiden

Du ger respons på text nr:

Skriv ner **tre** saker som skribenten **gjort bra** i sin text. Använd exempel ur texten.

1.
.....
.....
.....
.....

2.
.....
.....
.....
.....

3.
.....
.....
.....
.....

Skriv ner **två** saker du **önskar skribenten gjort annorlunda**. Kom ihåg att skriva som önskning och inte som krav.

1.
.....
.....
.....
.....

2.
.....
.....
.....
.....

Bilaga 3 – enkätfrågorna

Enkäten gjordes på Google forms och fanns på en länk som skickades till eleverna via deras lärplattform *It's Learning*. Står det * efter frågan betyder det att frågan är obligatorisk.

Enkäten

Du har nu skrivit en fanfictiontext om en novell, vad tyckte du om att göra det? Den här enkäten är en del av min undersökning om fanfiction i klassrummet och handlar om vad ni elever tyckte om att skriva fanfiction. Jag skulle bli väldigt glad om du ville svara på enkäten, men det är helt frivilligt. Det gör ingenting om du inte hunnit skriva klart din fanfiction, du kan svara på enkäten ändå. Alla deltagare och svar i enkäten kommer att vara anonyma och jag kommer därför inte veta vem som sagt vad eller vilka som svarat eller inte. Om du väljer att svara på enkäten kan du inte ta tillbaka din medverkan efteråt eftersom jag inte kan se vilket svar som är ditt.

Fråga 1: *

Vill du vara med i min undersökning som handlar om att utvärdera fanfiction som ett sätt att bearbeta litteratur på gymnasiet?

Ja

Nej

Fråga 2: *

Vad är din upplevelse av att arbeta med fanfiction?

1=tråkigt, 2=ganska tråkigt, 3= ganska roligt, 4=roligt

Fråga 3: *

Vilken del av uppgiften tyckte du var mest givande? Välj ett alternativ.

skriva en text med en novell som modell

ge kommentarer till en kamrats text

få kommentarer från en kamrat

annat:

Fråga 4:

Motivera ditt svar på fråga 3.

Svar:

Fråga 5: *

Välj en eller flera språkliga färdigheter som du tycker du har utvecklat under skrivandets gång. Du kan kryssa i flera alternativ.

1. Grammatik
2. Struktur
3. använda repliker
4. berätta en historia
5. beskriva miljöer
6. beskriva känslor
7. beskriva ett händelseförlopp
8. formulera feedback
9. bearbeta kommentarer från en klasskamrat
10. annat:

Fråga 6: *

Tyckte du om novellen *Ett då* av Åska?

1= nej, inte alls, 2=lite, 3=den var okej, 4=ja

Fråga 7: *

Motivera ditt svar på fråga 6.

Svar:

Fråga 8: *

Är det lättare att skriva en berättelse om du har en text du kan bygga vidare på än om du inte har det? (gillar inte formuleringen men vet inte hur jag ska formulera frågan)

Ja - Motivera

Nej – Motivera

Fråga 9: *

Vilka delar av uppgiften har du deltagit i? Du kan kryssa i flera alternativ.

1. Läst/lyssnat på novellen "Ett då av åska"
2. Börjat skriva fanfiction
3. Läst en klasskamrats fanfictiontext
4. Gett en klasskamrat respons på dennes fanfictiontext
5. Fått respons på min fanfictiontext från en klasskamrat
6. Skrivit färdigt min fanfictiontext

Fråga 10:

Finns det något som hade gjort uppgiften roligare?

Svar:

Fråga 11:

Finns det något som hade gjort uppgiften mer givande?

Svar:

Bilaga 4 – Resultat, imitatio

	Källtextnära	Långt från källtext	Totalt
Karaktärsdrag	20/24 83 %	3/11 27 %	23/35 66 %
Tema	20/24 83 %	8/11 73 %	28/35 80 %
Karaktärens öde	7/24 29 %	2/11 18 %	9/35 26 %
Miljöbeskrivningar	19/24 79 %	7/11 64 %	26/35 74 %
Detaljer	21/24 86 %	5/11 45 %	26/35 74 %
Formuleringar	9/24 38 %	-	9/35 26 %
Tredjepersonsperspektiv	18/24 75 %	6/11 55 %	24/35 69 %
Citattecken vid replik	9/24 38 %	5/11 45 %	14/35 40 %
Eckels som fokalisator	10/24 42 %	3/11 27 %	13/35 37 %
Förstapersonsperspektiv	7/24 29 %	5/11 45 %	12/35 34 %
Annan replikhantering	11/24 46 %	3/11 27 %	14/35 40 %
Tidens skörhet	4/24 17 %	1/11 <1 %	5/35 14 %