LUNDS UNIVERSITET

Examensarbete
Avancerad nivå, 30 hp
Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska
Humanistiska och teologiska fakulteterna
Språk- och litteraturcentrum

Transfereringsmöjligheter mellan skönlitteratur och spelfilm

En undersökning om läromedels och lärares attityder gällande spelfilmens plats i svenskundervisningen på gymnasiet

Norah Jonsson & Elisabet Wikander

Termin: VT 2021
Kurskod: ÄSVM02
Handledare: Anders Marklund
Examinator: Anders Ohlsson

Abstract

Syftet med denna studie har varit att undersöka styrdokumentens hierarkisering av skönlitteratur som gör att spelfilm ofta hamnar i skymundan i svenskundervisningen. Audiovisuell underhållning så som film är vanligt i gymnasieelevers vardag och bör därför inkluderas mer i kunskapskrav än vad som görs idag. Därför har denna studie kartlagt var i undervisningen som skönlitteratur och spelfilm kan ge och ta av varandra (transferera). Metoden för insamling av resultatet var tudelat då både läromedel och svensklärare var en del av undersökningen. En diskursanalys utifrån sanningsanspråk applicerades på analys av sex läromedel och ett fenomenologiskt tankesätt applicerades på intervjuer med tio svensklärare. De transfereringsinslag som hittades i både läromedel och hos lärares attityder var främst komparativa där spelfilmen oftast hade skönlitterär förlaga som var huvudinnehållet för undervisningen. Spelfilmen fick oftast agera stöttepelare för att lättare kunna förklara begrepp som sedan skulle användas till skönlitterära huvudmoment - där transfereringen alltså är enkelriktad. Spelfilmen kunde också stå för mer underhållande inslag i undervisningen där transfereringsmöjligheter inte var av lika stort intresse.

Abstract

Translated title: Transfer Possibilities between Literature and Movies - A study of textbooks' and teachers' attitudes towards movies' place in Swedish courses at upper secondary school

The aim of this study is to map out the hierarchy that puts written literature first and causes movies to be overlooked in Swedish courses at upper secondary schools in Sweden. Students at upper secondary school consume more and more audio-visual entertainment and should therefore have more space in official documents of policies and grading. Therefore, this study defines where written literature and movies transfer knowledge between one another. A discourse analysis was placed on six Swedish course textbooks and semi-structured interviews were conducted with ten Swedish teachers to serve as data for this research. The findings were quite conclusive in the fact that movies generally were used to transfer knowledge onto a pre-existing literary counterpart, and there was also evidence to support that movies often were used for entertainment purposes where little, or no transfer was intended.

Keywords: transfer of knowledge, transfer, movies in upper secondary school, LGY11

Författarnas tack

Utan de generösa bidrag vi fått från olika medverkande hade denna uppsats inte varit möjlig. Vi vill först och främst rikta ett stort tack till vår handledare Anders Marklund som stöttat oss genom hela processen. Vi vill också rikta ett stort tack till samtliga intervjuade lärare som bidragit till ett brett och givande resultat. Utan era tankar hade arbetet och innehållet inte varit möjligt.

Norah & Elisabet

Lund, 2021-05-25

Innehållsförteckning

1. Inledning **6**

1.1 Syfte och frågeställningar 8

1.2 Bakgrund 8

1.2.1 Skolverkets styrdokument och kunskapskrav i ämnet svenska på gymnasiet 9

1.2.2 Läslyftet, Den goda boken och Svenska Filminstitutet 11

1.2.3 Läromedlens betydelse i svenskämnet 13

1.2.4 Sammanfattning 14

1.3 Tidigare forskning 14

1.3.1 Film och skönlitteratur i svenskämnet 14

1.3.2 Forskning inom läromedelsområdet 18

1.3.3 Sammanfattning av tidigare forskning 19

1.4 Teoretiskt ramverk 19

1.4.1 Transferering 19

1.5 Metod 23

1.5.1 Diskursiv undersökning av läromedel 23

1.5.2 Avgränsningar av läromedel och hur det undersökts 24

1.5.3 Kvalitativa intervjuer med svensklärare 25

1.5.4 Urval och avgränsningar av intervjuerna och hur materialet undersökts. 25

1.5.5 Reliabilitet och validitet 27

2. Resultat **29**

2.1 Resultat av läromedel 29

2.1.1 Resultat av läromedel i svenska 1 29

2.1.2 Analys av läromedel i svenska 1 30

2.1.3 Resultat av läromedel i svenska 2 31

2.1.4 Analys av läromedel i svenska 2 33

2.1.5 Resultat av läromedel i svenska 3 34

2.1.6 Analys av läromedel i svenska 3 36

2.1.7 Sammanfattande analys av läromedelsundersökningen 37

2.2 Resultat av intervjuer med svensklärare på gymnasiet 39

2.2.1 Lärares användning av spelfilm - skönlitteratur och litteraturhistoria 39

2.2.2 Analys av lärares användning av spelfilm - skönlitteratur och litteraturhistoria 41

2.2.3 Lärares användning av spelfilm - Berättartekniska och stilistiska drag 43

2.2.4 Analys av lärares användning av spelfilm - Berättartekniska och stilistiska drag 44

2.2.5 Lärares syn på hinder inom ramen för användandet av spelfilm 45

2.2.6 Analys av lärares syn på hinder inom ramen för användandet av spelfilm 47

2.2.7 Lärares övriga attityder kring spelfilm 49
2.2.8 Analys av lärares övriga attityder kring spelfilm 51
2.2.9 Sammanfattning av resultat och analys av lärarnas intervjuer 53

3. Diskussion 54

4. Slutsats 56

5. Vidare forskning 57

6. Källor 58

Bilaga 1. Skolverkets centrala innehåll och kunskapskrav för svenskämnet på gymnasieskolan 62

Bilaga 2. Intervjuguide 64

Bilaga 3. Omnämnd skönlitteratur och spelfilm 66

1. Inledning

Den svenska skolans styrdokument beskriver i stort vad elever ska utveckla sin kunskap inom. Styrdokumentet för ämnet svenska på gymnasiet är uppdelat i två övergripande områden som representerar den kunskapsförmedling som anses väsentlig för elever: språk och litteratur (Skolverket u.å.d). Enligt Skolverkets beskrivning ska litteratur som begrepp vara omslutande för alla medier (Skolverket u.å.d) men det är tydligt att skönlitteratur anses vara mer väsentlig och därmed överordnad i en kunskapsförmedlande hierarki. Detta visar sig redan i svenskämnets inledande beskrivning där skönlitteratur särskiljs: "Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier [...]." (Skolverket u.å.d). Denna kunskap kan beskrivas som en metakognitiv kompetens för att röra sig inom och mellan medievärldar (Liberg & Säljö 2014, s. 366).

Skönlitteraturen i sig ses som viktigast i kunskapsförmedlingen vilket därmed påverkar överförbarheten och synen på resterande "film och andra medier". Forskaren Petra Magnusson beskriver i sin avhandling från 2014 att filmen verkar vara en efterhandskonstruktion; inslängd i styrdokumenten i ett försök till att applicera ett multimodalt tänk i svenskundervisningen (s. 209). Problemet med denna efterhandskonstruktion är att film och andra medier endast ses som en fritidssysselsättning (Wessbo 2016, s. 203). Forskaren Simon Wessbo menar dock att filmen borde vara en viktig komponent i skönlitterär undervisning eftersom elevers filmtittande kan hjälpa dem att lättare förstå skönlitterära verk (ibid.). Det är inte bara i lärares undervisning som detta problem yttrar sig utan är också något som framställs i läromedel. Forskaren Christoffer Dahl har undersökt innehållet i läromedel och pekar på att filmen även där används som utfyllnad i syfte att locka elever till att läsa skönlitteratur (2015, s. 122).

Det syns alltså redan från svenskämnets styrdokument att filmen hamnar i skymundan eftersom begreppet skönlitteratur explicit omnämns och begreppet "medier" får stå för alla andra uttryckssätt. Med utgångspunkt i detta särskiljande av skönlitteratur påverkas de som måste realisera detta innehåll i undervisningen: lärare och läromedel. Diskussionen om bokens medfödda godhet och att läsa för läsandets skull har skapat synen på skönlitteraturen som överordnad spelfilmen (Persson 2012, s. 16). Däri ryms också en attityd om att spelfilm främst är en fritidssysselsättning som inte är av lika stort värde i svenskundervisningen och elever därför måste skyddas från (Wessbo 2016, s. 185). Med det bildas en åsikt om att det läromedel och lärare främst ska lära ut är att läsa och analysera skriven skönlitterär text.

Även om resurser såsom film och andra medier lyfts i begreppet multimodalitet beskrivs det inte i styrdokumenten hur kunskap kan överföras mellan medierna. Multimodalitet handlar om att kunna se världen genom olika medier som till exempel litteratur, film och teater (Selander & Kress 2010, ss. 26; Wahlström 2019, s. 124). Utifrån Selander & Kress (2010) beskrivning av multimodalitet visar det alltså sig att olika medier ska finnas med i undervisningen. Multimodalitet står snarare för en varierad undervisning (Campopiano, Hasselskog & Johansson 2017, s. 1) än överförbarhet så då blir begreppet transferering mer relevant för denna studie. Utifrån teorin om transferering, överföring av kunskap, kommer styrdokument, läromedel och lärare undersökas för att hitta var medierna skönlitteratur och spelfilm överlappar varandra. Genom att se medier som jämställda snarare än att överordna ett medium över ett annat kan en bredare syn på berättelser i undervisningen lysa igenom - vilket är något som denna studie vill undersöka närmare. Vi som blivande lärare anser att audiovisuella medier borde inkorporeras mer i undervisningen för att göra den mer attraktiv och närmre elevers fritidsvanor. Detta eftersom en hierarki skapar en bild av att vissa medier är mer värda än andra.

Utifrån skolans hierarkisering av skönlitteratur blir transfereringen intressant att undersöka eftersom den kan peka på om realiseringen av styrdokumenten skapar möjligheter för en bredare syn på vad området litteratur kan vara. Genom att kartlägga respektive aktörers (läromedel och lärare) användning av spelfilm utifrån svenskämnets styrdokument kan vi se hur centralt innehåll och kunskapskrav tolkas och om transferering mellan skönlitteratur och spelfilm sker.

1.1 Syfte och frågeställningar

Hierarkin mellan spelfilm och skönlitteratur i svenskämnets styrdokument på gymnasiet är utgångspunkten för denna studie. Syftet är att genom styrdokumenten kartlägga läromedels och lärares användning av spelfilm i relation till skönlitteraturen. För trots att det finns fördelar att transferera (överföra) kunskap mellan skönlitteratur och spelfilm finns det anledning att undersöka om sådan transferering aktivt används i undervisningen. För uppnå studiens syfte är huvudfrågan för undersökningen:

- Hur påverkar styrdokumentens hierarkisering av skönlitteratur transfereringsmöjligheter mellan skönlitteratur och spelfilm?

Med utgångspunkt i styrdokumentens hierarkisering kartläggs både läromedel och lärares tankar för att besvara huvudfrågan. Detta görs genom att belysa respektive tankar utifrån följande delfrågor:

- Hur skrivs det i läromedel om spelfilm i relation till skönlitteratur utifrån skolans styrdokument?
- Hur undervisar lärare om spelfilm i relation till skönlitteratur och skolans styrdokument?

1.2 Bakgrund

I takt med att synen på vilken kunskap som bör förmedlas inom skolans ramar förändrats har även dess styrdokument anpassats och utvecklats. Svenskämnets främsta syfte är att eleven genom språket lär sig uttrycka sin personlighet och lär känna sin omvärld dels genom skönlitteratur, dels genom andra typer av medier (Skolverket u.å.d). I detta ingår metakognitiva kompetenser: att med hjälp av egna erfarenheter och kunskapsbildning se texter utifrån (Liberg & Säljö 2014, s. 366). För att förstå transfereringsmöjligheterna mellan skönlitteratur och spelfilm är det även viktigt att ta reda på vilka initiativ som tagits för att anpassa skolan och svenskämnet. När styrdokumenten utvecklas och förändras som exempelvis implementering av LGY11 behöver både lärare och läromedel även de anpassa sig till förändringarna i kunskapssynen. I bakgrunden för denna studie lyfts därför kompetensutveckling för lärare genom Läslyftet samt Svenska Filminstitutet. För läromedlen lyfts syftet med läromedlen i undervisningen samt hur förändring av dessa sett ut.

1.2.1 Skolverkets styrdokument och kunskapskrav i ämnet svenska på gymnasiet

Precis som nämns i studiens inledning är kärnan i svenskämnet språk och litteratur (Skolverket, u.å.d). Det litterära området utvecklas i styrdokumentens inledande del där litteratur breddas till att innefatta "[...] skönlitteratur, texter av olika slag och olika medier [...]" (Skolverket u.å.d). I begreppet medier ingår alltså film av olika slag. Eftersom film kan inbegripa olika områden och definitioner (som till exempel skolanpassade UR-filmer och dokumentärer) så avgränsas den i denna studie till begreppet spelfilm. Svensk ordbok beskriver spelfilm som en: "film med arrangerade scener och (mer eller mindre) fiktiv handling." (Svensk ordbok, Spelfilm, 2021-03-10). Det handlar alltså om filmer som i sin uppkomst inte var avsedd för att användas i skolan, men som ändå hamnat där. Med detta i åtanke presenteras relevanta delar i styrdokumenten som rymmer begreppen skönlitteratur och film i svenskämnets styrdokument för kurs ett, två och tre. I Bilaga 1 finns en sammanställning av relevanta utdrag ur svenskämnets centrala innehåll och kunskapskrav för gymnasieskolan.

I svenskämnets syfte betonas elevernas utvecklingsmöjligheter utifrån nio centrala punkter. I dessa inkluderas både skönlitteratur och film som medium för att lära ut om analysredskap och elevernas erfarenheter (Skolverket u.å.d). För denna studie blir punkterna fem till sju relevanta då de handlar om skönlitterär undervisning på olika sätt:

> 5. Kunskaper om centrala svenska och internationella skönlitterära verk och författarskap samt förmåga att sätta in dessa i ett sammanhang.
>
> 6. Kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider dels i film i andra medier.
>
> 7. Förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över skönlitteratur från olika tider och kulturer författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.
>
> (Skolverket u.å.d)

Punkterna ovan tyder på en tyngdpunkt i skönlitteraturen där andra medier tenderar att klumpas ihop till det "Andra" (Persson 2012, s. 106). När svenskämnet till hälften vilar på en litterär grund är det viktigt att ta reda på hur Skolverket beskriver litteraturen. För denna studie används därför även Skolverkets kommentarmaterial för svenskämnet vars syfte presenteras nedan.

Även om det kan tyckas vara så att centralt innehåll och kunskapskrav ska vara lätta att förstå har Skolverket även framställt ett kommentarmaterial till dessa delar. Skolverket beskriver själv syftet med kommentarmaterialet som "en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstagande som ligger bakom texterna läro-, kurs- och ämnesplanerna." (Skolverket

u.å.a). När det gäller användandet av film står det i kommentarmaterialet att: “Film som berättande – tillsammans med skönlitterärt berättande, teater och berättande i såväl digitala som andra medier – har en given plats i svenskundervisningen.” (Skolverket u.å.a). Innehållet i Skolverkets kommentarmaterial pekar alltså på att film ska vara en viktig del av svenskundervisningen.

Utifrån svenskämnets centrala innehåll och kunskapskrav gällande skönlitterär undervisning för respektive årskurs på gymnasieskolan. För denna studie har vi tagit fram två övergripande områden vilka även kan sägas definiera de delar av skönlitteraturen och spelfilmen som ryms inom svenskämnet (Se Bilaga 1 för mer information). De områden som tagits fram till denna studie är följande:

- *Skönlitteratur och litteraturhistoria är områden som kopplas till historiska och moderna tider och kulturer som påverkat litteraturen och vice versa och hur dessa används i undervisningen.*
- *Berättarteknik och litterära verkningsmedel handlar om de stildrag och tekniker som finns i olika medier och tider och hur dessa lärs ut i undervisningen.*

Dessa områden har legat till grund för analyserna av spelfilmens plats i relation till skönlitteraturen i läromedel samt intervjuerna med lärarna. Med utgångspunkt inom dessa områden kommer efterföljande del att gå igenom hur respektive kurs står i relation till dessa i sitt centrala innehåll såväl som kunskapskraven.

I det centrala innehållet för svenska 1 kan verk, författarskap, litteraturhistoria och berättarteknik utrönas i en mer introducerande form. De textformer som presenteras är skönlitteratur, teater, film och andra medier. I dessa kunskapskrav finns inga begär på att kunna presentera kunskaper inom litteraturhistoria men i stigande krav kunna presentera samband mellan verk. Betygssteget E har inga krav på att kunna presentera kunskaper inom berättarteknik medan betygsstegen C och A har det.

Svenska 2 har i det centrala innehållet mycket fokus på litteraturhistoria och svenska och internationella författarskap. Textformerna som presenteras är skönlitteratur, film och andra medier. Ett historiskt perspektiv i koppling till idéströmningar ingår i detta. När det gäller berättarteknik ingår skönlitterära verkningsmedel, alltså: vad en text kan ge för intryck genom stilistiska drag (Skolverket u.å.a), och litteraturvetenskapliga begrepp. Kunskapskraven till betyget E utgår från skönlitteraturen och hur elever ska kunna presentera skönlitterära verk och författarskap, litteraturvetenskapliga begrepp och samband mellan tider och idéströmningar.

Till betygsstegen C och A ingår förutom stigande kunskaper i det som beskrivits ovan, även i stigande kunskapskrav elevens presentation av kunskaper i skönlitterära verkningsmedel.

Till svenska 3s centrala innehåll har beskrivningen av skönlitteratur och "film och andra medier" (Skolverket u.å.d) ersatts av en mer exakt beskrivning av vad för olika texttyper som ska ingå: "genrerna prosa, lyrik och dramatik", där film alltså inte ingår. Berättartekniken ingår fortfarande men begrepp som kan tolkas vara av litteraturhistorisk typ är inte närvarande. Dock kan litteraturhistoriska delar tolkas in i kunskapskraven då elever till betygssteget E ska använda litteraturvetenskapliga begrepp för att göra analyser utifrån "ett tema, en genre eller ett författarskap," (Skolverket u.å.d) med belägg från texterna som används. Detta blir stegvis fördjupat i nivå med betygsstegen C och A. Det centrala innehållet och kunskapskraven nämner alltså inte någonting om film i svenska 3.

Det går sammanfattningsvis att urskilja två väsentliga områden (skönlitteratur och litteraturhistoria och berättarteknik och litterära verkningsmedel (uppsatsförfattarnas tolkning)) som är speciellt intressanta för denna studie. Filmens plats i Skolverkets styrdokument är enligt vår tolkning bortvald i samtliga kursers kunskapskrav samt i det centrala innehållet i svenska 3, trots att den enligt Skolverkets kommentarmaterial ska ha en given plats i undervisningen (Skolverket u.å.a). Nedan beskrivs Läslyftet som skapats för att utveckla kunskapsförmedlingen av mer skönlitterära inslag i svenskämnet. Även Svenska filminstitutets uppdrag för svenska skolan beskrivs.

1.2.2 Läslyftet, *Den goda boken* och Svenska Filminstitutet

Enligt Utbildningsdepartementet (2013) har läsförmågan försämrats så pass mycket att en femtedel av eleverna inte når upp till basnivån för godkänt i svenskämnet (s. 4). Även Statens medieråd skriver i rapporten Ungar och medier 2019 att: "Generellt sjunker den dagliga läsningen ju äldre barnen är." (2019, s. 30). Utifrån ett regeringsbeslut om att elevers läs- och skrivförmåga skulle stärkas utformade Skolverket Läslyftet. Läslyftet inkluderade så kallade moduler för att täcka väsentliga delar för lärares kompetensutveckling inom ramen för skönlitterär undervisning i svenskämnet (Carlbaum et.al 2019 s. 8). Modulernas främsta fokus handlade om att göra den tryckta skönlitteraturen mer tillgänglig för elever på gymnasieskolan för att i grund och botten öka deras läsförståelse och skrivkunskaper (ibid. s. 8).

Läslyftet är för denna studie intressant eftersom svenskundervisningen är tudelad i språk och litteratur. Litteraturen beskrivs som mångfacetterad (Skolverket u.å.d) där läsning av

skönlitteratur ses som den mest väsentliga delen. Men trots att läsningen beskrivs som svenskämnets mest väsentliga del i kunskapsförmedlingen lyfts dock funderingar kring inkludering samt begränsning i ett digitaliserat samhälle. Detta eftersom det "i synnerhet är en tid då andra medier och texttyper upptar alltmer av elevernas tid" (Skolverket u.å.c). I utvärderingsrapporten från 2019 framkom det att många av lärarna som deltog från gymnasieskolan ansåg att det kollegiala arbetet inte påverkats och förändrat så mycket samt att eleverna inte uppvisat något större intresse för texter och läsning (Carlbaum et.al 2019 s. 16).

Även om Läslyftets främsta syfte var att få elever mer läsvana i tryckt skönlitteratur har det också tillkommit andra initiativ riktade mot en mer multimodal ingång. Ett exempel är Jørgen Bruhn och Liviu Lutas (2016) som genom begreppet intermedialitet beskriver andra medier som ett komplement till traditionella skönlitterära textanalyser. Genom att använda denna form av analyserande ingång, menar författarna, att elever fått ännu en analysmetod för att förstå litteratur i sin egen kontext. Detta eftersom texter ofta refererar till sitt eget samtida kulturuttryck som exempelvis genom film. Det är just kopplingen till andra medier som Bruhn och Lutas fokuserar på eftersom andra medier, snarare än andra litterära texter, kan skapa en mer inbjudande miljö för elever som kanske lättare känner igen verk från andra medier än just linjär text. (Bruhn & Lutas 2016, s. 1)

I relation till Läslyftet och de initiativ som tagits för att stärka elevers läsning finns det anledning att se läsningen från ett annat perspektiv. Magnus Persson skriver i sin bok *Den goda boken* från 2012 om myten om litteraturens medfödda godhet. Persson skriver att utbildningsinstitutioner nog varit de som mest befäst myten om att all läsning är av godo och att läsningen i sig skapar goda människor (2012, ss. 16). Denna myt om att läsningen i sig skapar goda människor utfästes i legitimeringar som säger att elever nästan per automatik, bara genom att plocka upp en bok, blir mer empatisk och lär sig litteraturvetenskapliga begrepp (ibid. ss. 19). Persson tar också upp hur alla audiovisuella medier fått en stämpel om att vara ett hot mot litteraturen och därmed blivit klassat som det "Andra" (ibid. s. 106). Distinktionen mellan dem har skapat och återskapat myten om att "[litteraturen] associeras med självständighet och [audiovisuella medier] med likriktning och omyndigförklaring." (ibid. s. 109).

I jämförelse med Läslyftet och synen på litteraturens medfödda godhet finns Svenska filminstitutet. Svenska filminstitutet har i uppdrag av staten att "[...] stärka filmen i alla led." (Svenska filminstitutet Verksamhet och organisation. u.å.c) där filmpedagogik är ett av de fyra delar som institutet har som huvudområden (Svenska filminstitutet Verksamhet och organisation. u.å.c). Svenska filminstitutet har olika handledningar och information som är

riktade till skolans alla nivåer från förskolan till gymnasiet. På deras hemsida finns fliken Få kunskap om film där rummet Filmpedagogik presenteras. I Filmpedagogik finns till exempel filmhandledningar till specifika filmer man som lärare kan jobba med i relation till det centrala innehåll eller de kunskapskrav som finns i svenskämnets styrdokument från Skolverket (Svenska filminstitutet Filmhandledningar. u.å.a) såväl som ett filmlexikon där många filmanalytiska begrepp finns att tillgå (Svenska filminstitutet Filmlexikon. u.å.b).

Som synes har det alltså både på läsningssidan och filmsidan funnits initiativ till att stärka elevers förståelse och lärares kompetenser för respektive medium. Men utifrån begrepp som multimodalitet är uppdelningen här synlig och transfereringen mellan skönlitteratur och spelfilm inte alls lika självklar som ett sätt att undervisa på.

1.2.3 Läromedlens betydelse i svenskämnet

Läromedlen bygger precis som Läslyftet och Svenska filminstitutet på vad som som skrivs i skolans styrdokument och används i undervisningen. Läromedlen kan därför sägas vara ett väsentligt stöd för att lärare ska skapa möjligheter för elever att uppnå de kunskapskrav som olika kurser förankras i under elevens skoltid. Inom ramen för läromedlen menas dels digitala läromedel, lärarhandledningar, dels texter av olika svårighetsgrad. I gymnasieskolans värdegrund står det att:

> Utbildningen utformas så att alla elever, för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, ges handledning och får tillgång till och förutsättningar att använda läromedel av god kvalitet samt andra lärverktyg för en tidsenlig utbildning, bland annat skolbibliotek och digitala verktyg.
>
> (Skolverket u.å.b)

Läromedlen skapar olika tolkningar av de aktuella styrdokumenten och kan därför sägas bidra till att både lärare och elever lättare förstår hur och till vad det centrala innehållet ska appliceras i undervisningen.

Inom svenskämnet på gymnasieskolan har läromedlen under en lång tid också haft en stor betydelse vilka skönlitterära texter som läses i klassrummet. Enligt Caroline Graeske och Stefan Lundström bidrar detta till såväl möjligheter som begränsningar i urvalet av skönlitterära texter i svenskämnet (2016 s. 8). Även om förslag på skönlitterära texter i större utsträckning togs bort under läroplanen Lpf 94 utgör läromedlen en referensram för vilka skönlitterära texter som kan vara lämpliga att läsa i svenskundervisningen på gymnasiet (ibid. s. 3). Ansvaret för vilka skönlitterära texter som används ligger idag i lärarens händer där läromedlen ska ses om en

möjlig tillgång och planeringsredskap. Läromedlen återspeglar även vad som är viktigt för eleverna att lära sig i relation till kunskapskraven i allmänhet vilket också kan påverka relationen till hur läromedlen tolkar exempelvis "film och andra medier" (Skolverket u.å.d) utifrån Skolans styrdokument. I resultatet av studiens diskursanalys av moderna läromedel påvisas sådana brister och möjligheter. Detta genomförs i relation till skönlitteratur och spelfilm i svenskundervisningen.

1.2.4 Sammanfattning

Även om det finns multimodala tendenser i dagens styrdokument för svenskämnet finns det ett tomrum mellan vad som förväntas inkluderas i svenskämnet och vad eleverna bör kunna efter avslutad kurs. Filmen utelämnas i kunskapskraven och även i läromedel trots att flera initiativ inom skolutveckling lyfter filmens möjligheter. Det finns alltså en hierarkisk uppdelning mellan skönlitteratur och spelfilm i svenskämnets styrdokument. Skolutveckling är inte statiskt utan utvecklas hela tiden i takt med samhället vilket också utgjort en förändring i vad elever bör få med sig från skolan. Många av kompetensutvecklingsintiativen som tagits fram har formats av attityden kring vad elever bör få med sig för att i längden bli en mer empatisk människa som förstår värdet i berättelser.

1.3 Tidigare forskning

Nedan följer flera olika studier som på ett eller annat sätt varit relevanta för denna undersökning. Det har inneburit att vi letat fram undersökningar som diskuterat ställningen filmen har i svenskundervisningen både utifrån skolans styrdokument och allmänna attityder i relation till skönlitteratur inom skolan. Vi fokuserade på forskning om styrdokument (främst LGY11), lärares perspektiv och läromedels innehåll i enlighet med studiens två delfrågor. Sådan forskning hittades främst i Lunds universitets databaser såväl som via Google Scholar. Först presenteras ett urval av forskning som ämnat att undersöka film i svenskämnet utifrån både styrdokument, elevperspektiv och lärares attityder. Sedan presenteras forskning om filmens plats i läromedel.

1.3.1 Film och skönlitteratur i svenskämnet

Som en första del i kartläggningen för att få svar på studiens frågeställning - vilken plats spelfilmen har i relation till skönlitteraturen i svenskämnet på gymnasiet, har det varit viktigt ta reda på hur andra studier diskuterat ämnet inom svenskkursernas ramar. Först presenteras

forskning från Petra Magnusson (Diss. 2014 och Lic.-avh. 2011), Simon Wessbo (2016) och Christina Ohlin-Scheller (2006). Deras forskningsfält riktar in sig olika på skönlitteratur och spelfilm i svenskundervisningen. Magnusson (2014 och 2011) har forskat på styrdokumenten och lärares attityder, Wessbo (2016) på elevers arbete med spelfilm i analysuppgifter inom skönlitteratur och Ohlin-Scheller (2006) på spelfilmens plats i lärares undervisning. Dessa studier har varit relevanta för denna undersökning eftersom de tillsammans pekar på hur spelfilmen används i svenskundervisningen såväl som vad man går miste om när spelfilmen inte får samma utrymme som skönlitteraturen. Slutligen presenteras tre examensuppsatser av Azadeh Nicoobayan Shiri (2011), Anneli Dahl-Jones och Anna Janusiewiczs (2014) och Linus Granath (2013) som även de befinner sig inom forskningsfältet kring spelfilm och skönlitteratur i svenskundervisningen.

Forskaren Petra Magnusson har bland annat studerat skolans styrdokument med tillhörande kommentarmaterial. I avhandlingen från 2014 forskar hon exempelvis på kommentarmaterialet som Skolverket gav ut ett år efter att LGY11 lanserades (2014 s. 206). Magnusson skriver där att Skolverket hade uppfattat en önskan från aktörer inom skolan om en mer ingående beskrivning av ämnesplanerna eftersom dessa varit oklara (ibid. s. 206). Magnusson beskriver situationen som följer:

> Genom att läsa ämnesplanen och kommentarerna parallellt utkristalliserar sig en beskrivning av svenskämnet som, enligt min tolkning, framstår som otydlig på grund av avsaknaden av begrepp för att beskriva den komplicerade textverklighet som det talas om i inledningen av GY11.
>
> (Magnusson 2014, ss. 206)

Vidare i kapitel 6 i sin avhandling ställer sig Magnusson över lag kritisk till Skolverkets hantering av andra ämnen än litteratur. Av Magnussons kapitel framgår det att hon tycker att Skolverket hanterat film och andra medier som en efterhandskonstruktion: ”Som skönlitterära verk räknas här alltså även film och andra medier, något som inte stöds av användandet av begreppen i styrdokumentens övriga delar.” (ibid. s. 209). Studien visar alltså på tendenser i styrdokumenten där audiovisuella medier inte tas till hänsyn i så stor utsträckning som kan vara möjligt vilket även kommer påverka vilket utrymme medierna har i undervisningen.

I sin äldre avhandling från 2011 intervjuar Magnusson lärare för att ta reda på deras sätt att jobba med elever med bland annat skönlitteratur och film. En av lärarna hon intervjuar pekar på elevernas relativa oförmåga att läsa vilket fråntar hennes möjligheter att utveckla elevernas förmågor att läsa och analysera andra medier (Magnusson 2011, s. 62). Andra lärare som

intervjuas tycker att skriftspråket är viktigare än andra medier (ibid. s. 67; s. 69). En av lärarna menar att han bara använder film när det är själva upplevelsen han vill förmedla till eleverna (ibid. ss. 76). Denna avhandling pekar på en attityd från lärarna där spelfilmen inte jämställs skönlitteraturen eftersom det enligt Magnussons studie dels existerar en läsovana hos elever, dels en hierarki som lärarna tar del av.

Simon Wessbos forskning från 2016 är också viktig för denna studie eftersom hans forskning visar på möjligheterna i att se spelfilmens potential inom andra områden än att endast förmedla en upplevelse. I en tid där sjunkande resultat i elevernas läsförmåga, en läsningens kris, där den nya digitaliserade eran skuldbeläggs menar Wessbo i stället att skolan inte bara ska värna om tryckt skönlitteratur utan också måste inkludera andra medier (2016 s. 185). Detta för att inte enbart se dessa medier som en konkurrens om elevers tid (ibid. s. 185). I hans studie jämförs därför två undervisningsgrupper där ena gruppen läste novellen *Pälsen* av Hjalmar Söderberg (se Bilaga 3 för alla nämnda spelfilmer och skönlitterära verk) och den andra gruppen såg kortfilmen baserad på novellen. När eleverna ombads beskriva handlingen var det bara tre av tretton elever av de som läst novellen som nämnde förväxlingen som vittnade om otrohet medan de flesta av eleverna som såg kortfilmen nämnde otroheten som ett centralt tema (ibid. s. 194). Wessbo konstaterar att de som sett filmen i genomsnitt skriver längre och fylligare i uppgiften än de som läser novellen (ibid. s. 202). Av deras förståelse för handling, tematik och karaktärer att döma verkar begreppen i sig ”inte vara ett bekymmer för eleverna, vilket den tryckta novellen tenderar att vara.” (ibid. s. 203). Utifrån Wessbos studie finns det anledning att se om lärare och läromedlen faktiskt tar vara på elevernas förförståelse för spelfilm och om detta kan överföras till deras läsning.

Christina Olin-Scheller skriver 2006 i sin avhandling om filmens plats i svenskundervisningen och kommer fram till att filmen främst används i tre syften där det vanligaste är att filmen används för att *illustrera* en epok eller ett litterärt verk (s. 112). Hon ifrågasätter där legitimiteten om detta då filmer ofta snarare illustrerar värderingar och idéströmningar från tiden själva filmen produceras i (s. 120). I den andra aspekten pekar Olin-Scheller på att filmen ofta används som ett *komplement eller avslutande del* till ett arbete med skriven litteratur (2006, s. 121) där hon lyfter ett exempel med en klass som fått se en film utan introduktion till den (2006, s. 122). Här menar Olin-Scheller att filmen mer används som en upplevelse än som ett analytiskt verktyg i svenskundervisningen (2006, s. 130). Det tredje sättet Olin-Scheller tar upp är film som *jämförelse* och där det handlar mer om intertextualitet och hur vissa filmer från idag kan spåras tillbaka till andra litterära epoker (2006, s. 131). Olin-Scheller pekar på hur en

av lärarna som studeras använder filmen *Seven* för att visa kopplingar till epoken medeltiden, vilket är det aktuella arbetsområdet för eleverna (2006, s. 131). Genom dessa tre sätt att använda filmen i skolan menar Olin-Scheller att det finns en hierarki mellan skönlitteratur och film där skönlitteraturen står överst (2006, s. 137). Olin-Schellers avhandling från 2006 har legat till grund för en rad andra studier som studerat filmen i undervisningen samt förmågan att förstå film. Azadeh Nicoobayan Shiri skriver exempelvis om cinelitteracitet och dess fyra beståndsdelar: analytisk kompetens, kontextuell kunskap, kunskap om kanon och kompetens att producera (2011, ss. 9) som alla fyra passar in i svenskämnets centrala innehåll. Genom att utgå från Olin-Schellers studie kartlägger Nicoobayan Shiri i sitt examensarbete de satsningar som gjorts för filmen i svenskämnet efter implementeringen av Lgy11 (2011, s.11). Det studien i mångt och mycket pekar på är hierarkin som ställt skönlitteraturen över andra mediers uttryckssätt. Till exempel lyfts hur lärare använder filmatiseringar av Shakespearedramer för att peka på Shakespeares författarskap snarare än att ta in filmen som i sig är ett legitimt medium för svenskämnet att använda sig av (Nicoobayan Shiri 2011, s. 14).

Anneli Dahl-Jones och Anna Janusiewiczs studie har i syfte att kartlägga lärares arbete med film i svenskundervisningen men vill också identifiera potentiella användningsområden för filmen som medium i svenskämnet utifrån lärares egna erfarenheter och tankar (2014, s. 4). Precis som ovan nämnts av Ohlin-Scheller (2006) anser Dahl-Jones och Janusiewiczs att filmen ofta används som komplement eller för att skapa variation i svenskundervisningen där syftet sällan är att använda film som självständigt medium (2014, s. 39). Anledningen till detta menar Dahl-Jones och Janusiewicz är att "filmens status i undervisningsmiljö [ännu inte uppfattas] vara jämställd bokens." (ibid. s. 39). Trots detta menar författarna till studien att film och skönlitteratur inte bör konkurrera med varandra utan i stället komplettera varandra i större utsträckning än vad som görs idag (ibid. s. 39). Även om filmen har en självklar roll utifrån filmanalytiska moment påvisar studien det faktum att film har en lägre status i den svenska skolans styrdokument, såväl som lärares egna attityder kring mediet (ibid. s. 39).

En sista studie att nämna är Linus Granath som i sin studie undersöker inom vilka arbetsområden filmen används i svenskämnet i den moderna svenska grund- och gymnasieskolan (Granath 2013, s. 6). Han kommer bland annat fram till att även om läsningen genom exempelvis skönlitterära texter bör ligga till grund för elevers kunskapsutveckling behöver elever behärska det han kallar för visuell läsning (ibid. s. 33). Precis som övrig tidigare forskning lyfter Granath filmens fördelar i undervisningen dels utifrån en kulturell kunskapsbildning där film kan återuppväcka något bortglömt, dels hjälpa till att skapa bilder

till böcker (ibid. s. 27). Sammanfattningsvis visar resultatet att film snarare tenderar att användas som lockmedel än att studeras i någon djupare betydelse vilket förminskar filmens potentiella användningsområden i undervisningen (2013, s. 25).

1.3.2 Forskning inom läromedelsområdet

Läromedlen finns i vart och vartannat klassrum som en viktig resurs utifrån Skolverkets centrala innehåll och kunskapskrav. För denna studie har Katrin Lilja Waltås avhandling och Christoffer Dahls undersökning varit relevanta för att förstå spelfilmens plats i läromedlen. Katrin Lilja Waltå skriver i sin avhandling att:

> Trots att mycket tyder på att läroboken spelar en viktig roll när det gäller förmedling av kunskaper, normer och värderingar får den inte ta plats i det offentliga rummet.
>
> (Lilja Waltå 2016, s. 15).

Lilja Waltå har bland annat studerat och analyserat huruvida läromedlen anpassats "efter samtidens tekniska utveckling, som innebär att filmer blir mer lättillgängliga än tidigare." (2016, s. 222). Resultatet i studien pekar dock på att det i läromedlen över lag finns en avsaknad i uppgifterna relaterade till jämförande av film och litteraturområdet i svenskämnet på gymnasieskolans yrkesförberedande program (ibid. s. 232).

Christoffer Dahl undersöker hur läromedel legitimerar litteraturstudiet på studieförberedande program (2015, s. 13). Dahl kommer i sin avhandling fram till att det är "starka och seglivade traditioner som formar synen på litteratur i skolan." (2015, s. 282), där den traditionella kanoniseringen (i folkmun: klassiker) regerar (ibid. s. 282). Han beskriver även att populärlitteraturen tenderar att marginaliseras i läromedlen och den klassiska litteraturen permitteras. Detta resultat beskriver Dahl genom en analys av bilder i läromedel:

> När läromedlet väljer bild (till exempel ett utsnitt från film, måleri, foto, TV eller nya digitala medier) eller motiv (unga eller äldre människor – nutida eller äldre artefakter) positionerar man sig i den kulturella hierarkin som styrs av komplexa smaksociologiska faktorer.
>
> (Dahl 2015, s. 122)

Här syns alltså en tendens till att ha filmen som en del av läromedlen som får stå åt sidan för den traditionella skönlitteraturens (klassikerns) vedertagna plats. Smaksociologin pekar på vad som är av värde för ett läromedel och därmed vad som väljs ut av författarna som viktigt i undervisningen. Även om Lilja Waltå i sin studie lyfter spelfilmen som ett väsentligt verktyg i undervisningen visar det sig att både hennes undersökning och Dahls avhandling att en hierarki

existerar inom läromedelsvärlden i synen på skönlitteratur och spelfilm. Läromedlen som Lilja Waltå (2016) och Dahl (2015) undersöker kan sägas upprätthålla skönlitteraturens särställning i relation till spelfilmens utifrån styrdokumenten.

1.3.3 Sammanfattning av tidigare forskning

I urvalet av tidigare forskning inom svenskämnet har det visat sig att det finns flera studier som diskuterat och analyserat filmens möjligheter i den skönlitterära undervisningen. Det verkar dock finnas en rad olika begränsningar i bland annat styrdokumenten som påverkar synen och attityderna kring att se filmen som ett stöd i undervisningen. Skönlitteratur och spelfilm tenderar att delas upp kategoriskt i en hierarki vilket också kan tolkas in i Skolverkets styrdokument där film i det centrala innehållet för svenskämnet kan ses som en efterhandskonstruktion.

1.4 Teoretiskt ramverk

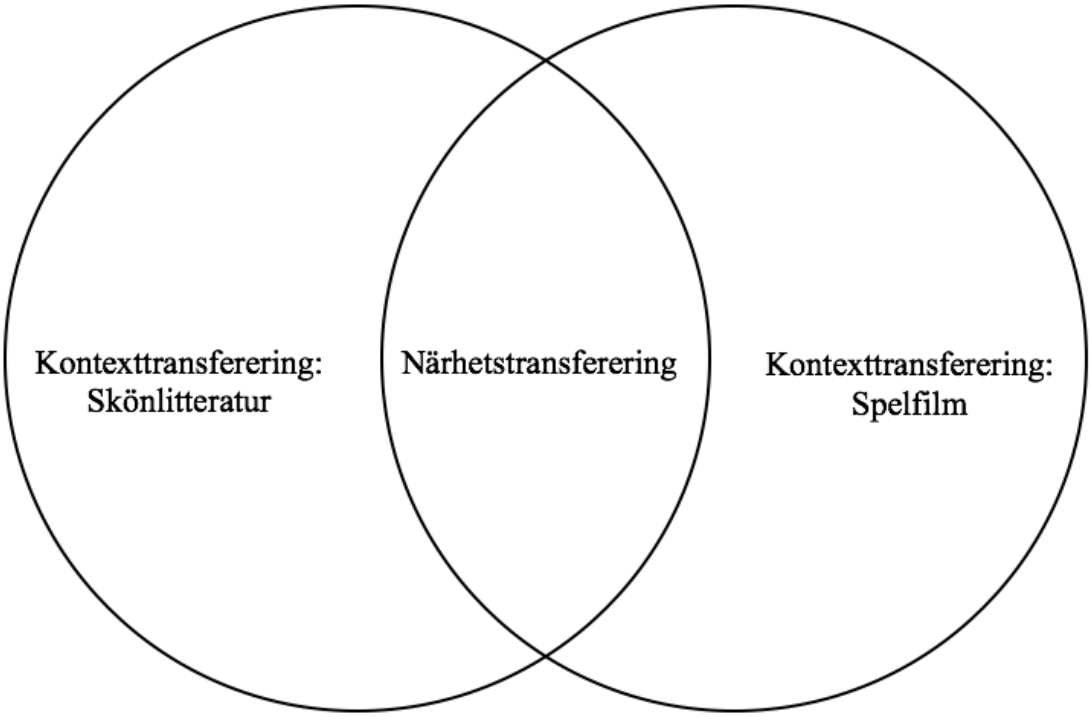
Den tidigare forskningen visar att spelfilmen kan vara ett viktigt verktyg i skönlitterär undervisning men visar samtidigt inte på vilket sätt detta skulle kunna göras. Och även om spelfilmen ryms i de intermediala (Bruhn & Lutas 2016, s. 1) och multimodala begreppen så beskrivs överförbarheten mellan skönlitteratur och spelfilm inte tillräckligt för denna studies syfte. Dessa begrepp (intermedialitet och multimodalitet) handlar mer om en varierad undervisning än hur kunskap överförs mellan medier. För denna studie används därför begreppet transferering som behandlar överföring mellan olika medier utifrån metakunskaper och litterär kompetens. Nedan beskrivs vad transferering i praktiken kan innebära.

1.4.1 Transferering

Till denna studie används teorin om transferering, överföring av kunskap (Haskell 2001, s. 3), för att kunna utgå från syftet i denna studie. Robert Haskell skriver att transferering handlar om att lärare ska ge eleverna kunskaper som de i sin tur kan använda i olika situationer på olika medier (ibid. s. 3); och mer specifikt för denna studie - mellan skönlitteratur och spelfilm. Även om Haskells teorier främst ska kopplas till hur något man lär sig i skolan ska kunna transfereras till situationer utanför skolväsendet så kan transfereringen börja inom skolans kunskapsöverföring och därmed appliceras på svenskämnet. Haskell tar upp sex nivåer av transferering som börjar på nivån av att helt sonika lära sig något och avslutas i en nivå av att transferera kunskapen på en helt ny situation (ss. 29).

Nivå ett är en ospecifik transferering (vår översättning) som innebär att få kunskap tilldelad sig. Nivå två är applicerande transferering (vår översättning) vilket innebär att applicera det man har lärt sig på exakt samma situation. Detta kan till exempel vara att lära sig att använda ett datasystem och sedan använda systemet. Nivå tre, kontexttransferering (vår översättning), innebär att man lärt sig något och sedan kan applicera det på en nästan likadan situation. Nivå fyra är närhetstransferering (vår översättning) och det innebär att man ska applicera sina kunskaper på en något annorlunda situation eller kontext; som att applicera kunskaper om rullskridskoåkande på skridskoåkande. Nivå fem, avståndstransferering (vår översättning), handlar om att applicera kunskaper på helt annorlunda situationer - som att tycka att en gnista är liten åskblixt. Nivå sex, kreativitetstransferering (vår översättning), handlar om att se bortom ”det här är som det här” och se på sin transferering på ett mer kreativt sätt. (Haskell 2001, ss. 29)

Till denna studie blir nivåerna tre och fyra relevanta för att beskriva transferering mellan skönlitteratur och spelfilm. Nivå tre, kontexttransferering, innebär för denna studie att till exempel att lära sig att göra en novellanalys för att sedan ha ett novellanalysprov. Nivå fyra, närhetstransferering, syftar till när man lär sig något och sedan applicerar denna kunskap på en delvis annorlunda situation (ss. 29). Det skulle, utifrån denna studies syfte, kunna vara att lära sig om metaforer genom spelfilm och sedan applicera denna kunskap på skönlitteratur. Haskells sex nivåer handlar mer om att ta med sig kunskap ut i sin egen verklighet. De två nivåer som valts till denna uppsats (kontext- och närhetstransferering) är relevanta för denna studie eftersom de visar var transferering kan möjliggöras genom styrdokumenten i klasssrummet. När läromedel och lärare väljer ut texter och filmer i klassrummet skulle det kunna påvisas var det finns möjlighet att realisera transferering utifrån styrdokumenten. Genom att använda dessa begrepp på en mindre skala kan man se hur en lärare använder en spelfilm för att lära ut den dramaturgiska kurvan för att sedan applicera det på en skönlitterär roman. Att skapa en situation där elever lär sig något om skönlitteratur som sedan får appliceras på spelfilm (eller vice versa) blir därmed kunskap som går från kontexttransferering till närhetstransferering (se Figur 1).



Figur 1: Hur skönlitteratur och spelfilm transfererar mellan varandra från kontext till närhet. [OBS! Uppsatsförfattarnas egen tolkning och illustration.]

I Figur 1 syns en mer avskalad bild av hur transferering mellan skönlitteratur och spelfilm kan se ut i klassrummet. Det handlar alltså om att vilja påvisa att de begrepp som kan finnas hos skönlitteratur respektive spelfilm (kontexttransferering) kan skapa möjligheter för en bredare förståelse för dessa begrepp som kan kopplas till en vidgad syn av litterära verkningsmedel (närhetstransferering). Som ovan nämnda exempel med den dramaturgiska kurvan. Att transferera kunskap är alltså något som också kan kopplas till metakognitiva kompetenser:

> [Metakognitiva kompetenser handlar om i] vilken mån ämnet vilar på en kulturell bas de kan känna igen sig i och kan identifiera sig med. [Denna] kompetens är vidare grundläggande för hur [...] förmögna de är att röra sig i tal-, skrift- och bildspråkliga världar och symbolvärldar. Till dessa kompetenser kan man också räkna förmågan [...] att kunna föra en inre dialog med sig själv där man skaffar sig ett grepp om hur budskap i texter ska förstås och användas i andra verksamheter.
>
> (Liberg & Säljö 2014, s. 366)

Detta handlar om att till exempel kunna överföra sin förståelse för innebörd av begreppet tema från skönlitteratur till spelfilm, eller vice versa. Skolans mål i allmänhet är att elever ska lära sig saker som de kan överföra på andra kontexter i helt andra situationer (Haskell 2001, s. 3). Detta är vad många skulle hålla med om är vad inlärning i sin renaste form handlar om (ibid. s. 3). Att läsa historia handlar inte om datum eller namn, utan att förstå hur olika historiska händelser kan ha gemensamma nämnare, eller att förstå hur vi som samhälle kan lära oss av

våra misstag (Strauss 2015). Även inom svenskämnet är detta relevant då en elev ska kunna transferera sina inlärda skrivförmågor eller analysförmågor på andra medier, ämnen eller i sin vardag.

Utifrån läromedelsanalyser och intervjuer med lärare kan det med transfereringsbegreppet pekas på var det i svenskundervisningen saknas betoning på transferering och var möjligheterna finns och tas tillvara på. Transfereringsbegreppet är alltså inte detsamma som att transformera eftersom transformera innebär att ett medium överförs till ett annat medium; som till exempel när en skönlitterär bok blir en film (Bruhn & Lutas 2016, s. 2). För denna studie har skillnaden i begreppen varit väsentliga eftersom det inte handlat om att förstå hur tryckt skönlitteratur transformeras utan att förstå vilka möjligheter det finns för elever att överföra kunskap mellan medierna i skönlitterär undervisning.

Eftersom denna studie inte behandlar läsförmåga utan snarare hur filmen används i relation till skönlitteratur finns det anledning att fråga sig vad det innebär. Forskaren Kaspar H. Spinner skriver i en artikel om litterär kompetens i flera olika medier där just transfereringen mellan olika mediers uttryckssätt i olika situationer och ämnen står i fokus (2019, ss. 161). Spinner menar att transfereringen mellan ämnen och medier är något som styrker elevers kompetenser men som måste vara en aktiv process som lärare handleder eleverna i (ibid. s. 162). För att kunna skapa sådan kompetens måste det finnas utrymme för att kunna förstå och ha ett metatänk kring film.

I introduktionen till Spinners artikel förklarar Petra Anders (2019) hur transferering kan appliceras på användandet av film i klassrummet. Anders skriver att litterär kompetens handlar om mycket mer än att kognitivt förstå skriven text (ibid. s. 160). Det handlar också om allt från den empatiska utvecklingen till att skapa sin egen identitet (ibid. ss. 159). Anders menar då att man genom Spinners tankesätt kan applicera detta på konsumtionen av och reflektionen över film (ibid. ss. 159). Anders fortsätter genom att säga att eftersom filmen alltid kommer visa en subjektiv bild av en berättelse kommer elevernas referensramar och egna reflektioner vara en viktig del i att förstå berättelsen (2019, s. 160). En film kommer alltid väcka tankar om en karaktärs inre och yttre motiv och därmed vara en viktig del i att förstå världen. Att få en metakunskap om film skapar förståelse för både genrer såväl som klippning, färgsättning och intertextualitet i relation till skriven skönlitteratur: ”Adolescents become familiar with literary conversations through filmconversations.” (Anders 2019, s. 160). Att transferera mellan skönlitteratur och film kan därför bli en viktig del i elevernas personliga utveckling.

Sammanfattningsvis blir begreppet transferering, mer specifikt kontext- och närhetstransferering, högst väsentligt för denna studie eftersom den beskriver kunskapsöverföringen mellan medier. Även om begreppet inte är vedertaget i svenskundervisningen så sker transferering i all form av kunskapsinlärning. Vi vill därför genom denna teori se om och var transferering sker i läromedel och i lärares undervisning om skönlitteratur och spelfilm.

1.5 Metod

För att kunna kartlägga transfereringen mellan skönlitteratur och spelfilm har två olika metoder använts i insamlandet och bearbetningen av data. För undersökningen av läromedel användes en diskursanalys och för intervjuerna med lärarna användes ett fenomenologiskt angreppssätt. Denna skillnad av metoder blev nödvändig eftersom det utifrån läromedlen varit av vikt att förstå vad det skrivs om spelfilm i relation till skönlitteratur. Detta för att förstå hur läromedlen realiserar fenomenen (skönlitteratur och spelfilm) utifrån skolans styrdokument. Eftersom det inte är ett krav på att lärare ska använda sig av läromedel har det därför också varit intressant att undersöka hur lärare realiserar fenomenen i undervisningen. Genom att förstå tankarna bakom undervisningen och därmed förstå hur lärare resonerat kring fenomenen kan man utröna hur de medvetet eller omedvetet försökt möjliggöra för transferering mellan skönlitteratur och spelfilm för elever. På så sätt kunde de respektive metoderna bistå undersökningen med olika infallsvinklar som tillsammans skapat en bred grund för att besvara studiens huvudfrågeställning. Nedan beskrivs en fördjupning på vad respektive undersökning inneburit för studiens syfte.

1.5.1 Diskursiv undersökning av läromedel

Diskursanalysen som användes i denna studie baserades på Eva Bolander och Andreas Fejes teori. Deras teori handlar om huruvida språk från exempelvis böcker beskriver olika sanning av verkligheten i ett visst sammanhang. Detta kallas enligt dem för sanningsanspråk (2019, s. 97). Ett sanningsanspråk är alltså subjektivt och kommer därför beskriva den sanning som författarna medvetet eller omedvetet vill förmedla. Denna sanning framkommer när man läser mellan raderna och försöker förstå författarens subjektiva världsbild. Denna subjektivitet är viktig för denna undersökning för att kunna peka på hur en diskurs om film ser ut i läromedel och därmed peka på hur det skrivs om film i relation till skönlitteratur.

Det sanningsanspråk en bok (både skönlitteratur och faktatext) framhäver präglas av den verklighet författaren lever i. Målet med att studera ett sanningsanspråk är alltså att försöka att förstå hur författares böcker upprätthåller samhällsenliga tankesätt och synsätt (ibid. s. 97) utifrån deras subjektiva världsbild. För denna undersökning har därför en diskursanalytisk metod blivit särskilt relevant eftersom läromedel kan sägas realisera ett sanningsanspråk vilket är det kunskapsstoff som ska förmedlas i svenskämnet på gymnasiet. Eftersom läromedlen är en resurs i lärares undervisning och utgår från Skolverkets styrdokument har det funnits möjlighet att studera hur dessa läromedel tolkat och verklighetsförankrat innehållet i svenskämnets centrala innehåll och kunskapskrav. Genom att studera vad som skrivs i läromedlen om skönlitteratur och spelfilm har vi kunnat se huruvida transferering är möjlig utifrån dem. Vi har även kunnat studera om styrdokumentens hierarkisering av styrdokumenten även återfunnits i de studerade läromedlen. Nedan beskrivs vilka avgränsningar som gjorts för läromedlen samt hur de undersökts utifrån Eva Bolander och Andreas Fejes teori om diskursanalys.

1.5.2 Avgränsningar av läromedel och hur det undersökts

De läromedel som undersöktes valdes utifrån popularitet på skolor vi tidigare varit på såväl som tillgänglighet och avgränsades därmed till två läromedel som används i samtliga svenskkurser på gymnasiet. Även om det finns många andra väsentliga läromedel var det av vikt att undersöka läromedlen från ett och samma företag som utformat läromedlen för svenska 1, 2 och 3. Urvalet berodde på att utgångspunkten i studien varit centralt innehåll och kunskapskrav från samtliga svenskkurser. Utifrån dessa aspekter valdes därför läromedlen *Svenska helt enkelt* (Nilsson & Winqvist) och *Svenska impulser* (Markstedt & Eriksson). Eftersom metoden för denna studie kombinerat diskursanalys och fenomenologi kändes avgränsningen av läromedlen även rimlig i relation till studiens omfång.

I böckerna studerades endast relevanta kapitel med fokus på skönlitterära inslag utifrån studiens tolkning av styrdokumenten (se avsnitt 1.2.1). De sammanlagda kapitlen var allt från 55 sidor (Nilsson & Winqvist 2018) till mer än 300 sidor (Markstedt & Eriksson 2020) per bok. De böcker som hade många sidor om skönlitteratur var läromedel kopplade till svenska 2 som är en kurs fokuserad mer på litteraturhistoria och därmed har mer litterärt stoff. Det som analyserades utifrån läromedlen var allt från stillbilder från spelfilmer till uppgifter med fokus på analys av spelfilm (se Bilaga 3 för alla nämnda spelfilmer och skönlitterära verk). Det som också ingått i analysen var vad som funnits runtomkring på sidan där film nämnts. Bolander &

Fejes frågor från deras läromedelsstudie om vad som talas om, hur det talas om och vad som då utesluts (2019, s. 98), användes även i denna studie för att fastslå spelfilmens utrymme i de undersökta läromedlen i relation till skolans styrdokument och skönlitteratur. Även om materialet i respektive läromedel inte är representativt för alla existerande läromedel för svenskämnet på gymnasiet fick vi genom en diskursanalytisk metod en inblick i vad det skrivs om skönlitteratur och spelfilm. Genom att bearbeta materialet utifrån Bolander & Fejes läromedelsstudie (2019, s. 98) och följa deras frågor om vad som skrivs och utesluts i läromedlen har vi i resultatet kunna presentera hur varje läromedel för respektive årskurs skriver om spelfilm och skönlitteratur.

1.5.3 Kvalitativa intervjuer med svensklärare

Genom läromedlen har vi alltså kunnat undersöka hur det skrivna ordet upprätthåller verklighetsförankrade tankesätt både utifrån styrdokumenten och utifrån läromedelsförfattares egna tankar. Men att enbart studera dessa läromedel ansågs av oss inte kunna bidra till att besvara huvudfrågeställningen på ett tillräckligt nyanserat sätt. Vi valde därför att ta reda på hur verksamma gymnasielärare undervisar om skönlitteratur och spelfilm för att förstå hur lärarna resonerar kring och tolkar styrdokumenten utifrån dessa begrepp. Detta gjordes genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer med svensklärare eftersom det väsentliga varit att förstå lärares fördjupade tankar om fenomenen (skönlitteratur och spelfilm). En kvantitativ undersökning blev därmed inte relevant för denna studie eftersom det inte skulle gå att ställa följdfrågor som kunde precisera svaret mer. Syftet med intervjuerna var att förstå lärarnas erfarenheter kring fenomenen (skönlitteratur och spelfilm) utifrån en fenomenologisk metod (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 113). Målet med en sådan studie, precis som i denna, har varit att genom lärarnas livsvärld där deras yttrande och handling av ett fenomen förstå hur fenomenet hamnat i ljuset av det sammanhang det förekommit i (ibid. s. 113). Utifrån ovan nämnda beskrivningar av den fenomenologiska metoden har studiens kvalitativa intervjudel avgränsats och undersökts vilket beskrivs nedan.

1.5.4 Urval och avgränsningar av intervjuerna och hur materialet undersökts.

I urvalet var vårt främsta kriterium att intervjua yrkesverksamma svensklärare och avgränsades därför till lärare som undervisade på gymnasieskolor runt om i Sverige. Detta innebar att ämneskombinationer inte spelade någon roll så länge de var legitimerade lärare i svenska. Två lärare hittades genom facebookgruppen “Svensklärare” och resterande från egna kontakter genom VFU och dylikt. Urvalet bestod slutligen av tio informanter med en könsfördelning på

åtta kvinnor, en man samt en person som inte ville ange genus. Informanternas respektive yrkesverksamma år var allt från sex månader till 42 år och alla förutom en lärare har undervisat samtliga kurser i svenskämnet på gymnasiet. Detta urval bidrog till ett brett fenomenologiskt perspektiv på skönlitteratur och spelfilm utifrån lärarnas erfarenheter och livsvärld (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 113). Urvalet avgränsades även till att intervjua lärare som under tiden då intervjuerna genomfördes undervisade på studieförberedande program eftersom vi kommit i kontakt med dessa lärare under våra respektive VFU-perioder. Eftersom urvalet inhämtades utifrån egna kontakter begränsades urvalet till verksamma lärare inom Skåne län med undantag för två lärare som hittades genom gruppen "Svensklärare". Intervjuerna tog mellan 30 till 45 minuter och skedde via videolänk. Samtliga informanter gav samtycke till att intervjun spelades in för att transkriberas och sedan anonymiseras. Samtliga informanternas namn har förkortats med initialer i transkriberingen och resultatbeskrivningen så att innehållet i informanternas intervju inte kunnat kopplas till en specifik person, vilket också är viktigt för att vidhålla en god forskningssed (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 46).

Även om intervjuerna har varit semistrukturerade, behövdes det vissa riktlinjer för att få svar som genererade värdefulla tankar till analysen och de frågeställningar analysen haft syfte att besvara. Dessa riktlinjer bands samman i en så kallad intervjuguide som beskrivs enligt följande:

> En intervjuguide är inte ett frågeformulär, utan en lista på teman och generella frågor som ska tas upp under intervjuns gång. De olika teman som behandlas härstammar från de problemställningar som undersökningen ska belysa.
>
> (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 86)

Genom denna intervjuguide kunde vi försäkra oss om att alla informanter fått samma information. I Bilaga 2 presenteras den intervjuguide som användes i intervjuerna med lärarna. Denna intervjuguide delades upp tematiskt i enlighet med studiens syfte och frågeställningar. I den första kolumnen beskrevs de frågor med syfte att kunna beskriva hur lärarna såg på fenomenen spelfilm och skönlitteratur i undervisningen. Dessa frågor fetstil-markerades i intervjuguiden. I den andra kolumnen finns de frågor som dykt upp under intervjuerna med lärarna; exempelvis frågor om undervisning om specifik film eller skönlitterär bok (se Bilaga 3 för alla nämnda spelfilmer och skönlitterära verk).

Resultatet i intervjuerna presenteras med en tematisk uppdelning av det som framkommit från intervjuerna utifrån lärares tankar och erfarenheter om fenomenen skönlitteratur och spelfilm (Christoffersen & Johannessen, 2015 s. 113). Denna tematiska uppdelning har utgått dels från det centrala innehållet som berör skönlitteratur (vår tolkning, se avsnitt 1.2.1), dels från hinder, övriga tankar och funderingar från lärarna själva utifrån ett fenomenologiskt perspektiv (Christoffersen & Johannessen, 2015 s. 113). Citaten är ibland utvalda i grupp och ibland utvalda som ensamstående. Detta har berott på antingen att många synliggör mönster men ur olika vinklar eller att en person är representativ för många av de intervjuade lärarna. Ett ensamstående citat kan också ha berott på att läraren särskiljer sig från andra och därmed varit intressant att analysera. Denna uppdelning presenteras löpande i texten och avslutas med en analys för respektive tema. Presentationen sker i enlighet med studiens syfte och frågeställningar - att förstå hur lärare undervisar om spelfilm i relation till skönlitteratur och skolans styrdokument. Följande områden identifierades i enlighet med studiens syfte, fenomenologiska metod och skolans styrdokument:

- *Lärares användning av spelfilm - skönlitteratur och litteraturhistoria*
- *Lärares användning av spelfilm - berättartekniska och stilistiska drag och litterära verkningsmedel*
- *Lärares syn på hinder inom ramen för användandet av spelfilm i skönlitterär undervisning i svenskämnet*
- *Lärares tankar kring läromedel och övriga attityder till spelfilm i svenskundervisningen*

Eftersom denna studie även ämnat att studera läromedel har det varit intressant att förstå hur lärare resonerar kring spelfilmens plats i läromedel samt vad de anser om läromedel över lag, därav inkluderas detta tema även i resultatet.

1.5.5 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet handlar om huruvida en undersökning är upprepningsbar (Alvehus 2016, s. 122). För denna studie kan reliabiliteten å ena sidan begränsas av den kvalitativa inriktning undersökningen tagit vad gäller de kvalitativa intervjuerna. Å andra sidan utgår både läromedelsundersökningen samt intervjuerna med lärarna från skolans styrdokument vilka i sig är statiska i nuläget. Utifrån detta perspektiv kan andra studier som utgår från dagens styrdokument i svenskämnet till viss del vara upprepningsbar, vilket även gäller vid studier av läromedlen. Eftersom intervjufrågorna skapades specifikt för denna studie och därmed inte testats tidigare är det här svårt att påtala en hög grad av reliabilitet. Detta även eftersom svaren

på frågorna kommer från olika lärare kommer svaren från andra lärare antagligen att variera eftersom olika lärare ser olika på fenomenen skönlitteratur och spelfilm.

Validiteten - tillförlitligheten i denna studie kan även här skilja sig mellan de olika metodinriktningarna. Validiteten kan styrkas eftersom det snabbt gått att konstatera att det studien syftat att mäta faktiskt blivit mätt. Genom att använda oss av två delfrågor för att besvara studiens huvudfrågeställning dels utifrån läromedelsundersökningen, dels intervjuerna med lärarna, har båda delfrågorna kunnat besvaras vilket utgjort ett brett resultat som sedan analyserats och besvarat huvudfrågan. Eftersom vi i denna studie tagit reda på vad det står om spelfilm i läromedel och styrdokument och vad detta säger om attityden i respektive text styrks även här validiteten ytterligare. Genom att använda oss av två läromedelstyper, d.v.s. två olika läromedel riktade till svenskämnets samtliga kurser på gymnasiet, har tillförlitligheten kunnat fördjupas ytterligare eftersom vi studerat vad det står om skönlitteratur och spelfilm i flera läromedel än ett. Detta visar sig även i intervjuerna med lärarna. Vanligt för kvalitativa studier är att få intervjuade informanter talar för en större massa vilket till viss del kan begränsa validiteten eftersom dessa uttalanden och tankar blivit generaliserade. Detta ville vi undvika i den mån som var möjligt för studiens omfång och tidsutrymme. Precis som beskrivs i avsnittets tidigare del (se punkt. 1.5.4) intervjuades i denna studie tio olika lärare med varierande erfarenheter om skönlitteratur och spelfilm. Eftersom samtliga lärare arbetat olika länge på gymnasieskolan breddades perspektivet ännu mer. Tillförlitligheten från intervjuerna kan därför ha styrkts då lärarnas erfarenheter kan svara för en större massa och därmed vara talande för flera inom samma yrke än vad färre antal intervjuade lärare hade kunnat göra.

Undersökningarna i denna studie har även haft två olika infallsvinklar för att besvara huvudfrågeställningen. Detta genom att besvara delfrågorna om vad det skrivs i läromedel om skönlitteratur och spelfilm samt hur lärare resonerar och undervisar om skönlitteratur och spelfilm. Valet av metoderna diskursanalys samt fenomenologisk teori har varit viktig för att styrka tillförlitligheten för studien. Detta eftersom olika infallsvinklar bidrar till flera "glasögon" d.v.s. perspektiv på hur olika områden tolkat styrdokumentens beskrivningar av skönlitteratur och spelfilm i svenskämnet. Nedan i kapitel 2 beskrivs det resultat som kommit fram i respektive undersökning. Empirin har bearbetats utifrån diskursanalysen för läromedlen och fenomenologisk teori för intervjuerna. Materialet har sedan analyserats på ett liknande sätt utifrån de av oss tolkade områden i styrdokumenten som berör skönlitteratur och spelfilm.

2. Resultat

Nedan presenteras empirin för studien. Först presenteras resultaten från läromedlen tillsammans med analysen av dessa. Sedan presenteras empirin för intervjuerna med gymnasielärarna tillsammans med analysen. Anledningen till att analysen efterföljer respektive del är för att det blir ett bättre flöde samt eftersom studien i sig varit relativt omfattande. Genom att analysera respektive insamlade data (läromedel resp. intervjuer med lärare) har det varit lättare att urskilja specifika mönster som påverkat transfereringsmöjligheterna. I diskussionsavsnittet i kapitel 3 jämförs sedan empirin och analyserna för att få en övergripande kartläggning av transfereringen mellan skönlitteratur och film.

2.1 Resultat av läromedel

Utifrån Bolander och Fejes sanningsanspråk (2019, s. 112) studerades böckerna i de relevanta kapitel som handlade om litteratur. Eftersom de olika kurserna bestod av olika innehåll i litteraturavsnitten analyseras läromedlen till respektive kurs i varsina kapitel nedan.

2.1.1 Resultat av läromedel i svenska 1

Eftersom svenska 1 ska vara en introducerande kurs för litteraturanalys tar både *Svenska 1 helt enkelt* (Nilsson & Winqvist 2018) och *Svenska impulser 1* (Markstedt & Eriksson 2017) upp hur berättelser är en del av vår vardag. I båda dessa böcker kommer då filmen in som ett exempel på detta. I *Svenska impulser 1* står det: ”Berättelserna finns överallt omkring oss. I böckerna på biblioteket, i bokhandeln och på nätet. De finns på teaterscenerna och i filmerna.” (Markstedt & Eriksson 2017, s. 45). Och i *Svenska 1 helt enkelt* står det: “Dikter, romaner, dramer, filmer och tv-serier ringar in allt det där som vi människor kan möta i livet oavsett ålder, kön, etnicitet och ursprung.” (Nilsson & Winqvist 2018, s. 14).

Svenska impulser 1 låter utöver det filmen vara ett diskussionsunderlag för flera övningar där eleverna ska prata om filmer de har sett på fritiden: “Berätta om en stark läsupplevelse för några klasskamrater. Kommer du inte på någon bok, kan du berätta om en film eller en tv-serie som du tyckte mycket om.” (Markstedt & Eriksson 2017, s. 49), såväl som: “Diskutera; Många tycker om böcker och filmer som sägs bygga på verkliga händelser. Vad beror det på? Vad tycker ni, lockar böcker eller filmer “baserade på verkliga händelser” mer än de som är påhittade? Varför i så fall?” (ibid. s. 51) och slutligen: “Textkopplingar; [...] När du läser skönlitterära texter gör du mer eller mindre medvetna kopplingar till: [...] Andra texter och filmer.” (ibid. s. 57). Utifrån citaten syns det här att filmens status är mer som komplement.

Svenska 1 helt enkelt (Nilsson & Winqvist 2018) använder i stället filmen i relation till dramatik och hur det mediet har funnits i människans liv sen antiken:

> Men dramatik är mycket mer än så. Den är ursprunget till alla filmer, tv-serier och dataspel som du dagligen möter i din vardag. Så gott som alla berättelser vi ser på film och teater idag har en berättarform som bygger på den teaterkultur som uppstod i Grekland under antiken.
>
> (Nilsson & Winqvist 2018, s. 14)

Vidare på området dramatik används filmen för att förklara litteraturens dramaturgiska modell: "Det finns många sätt att berätta en historia men de flesta filmer och böcker följer ändå ungefär samma modell, den dramaturgiska modellen" (Nilsson & Winqvist 2018, s. 21), och har med det skapat ett lektionsupplägg med filmen i fokus:

> Analysera en film med hjälp av den dramaturgiska modellen. [...] Anslaget [...]; Presentationen [...]; Fördjupningen; [...]; Upptrappning [...]; Klimax; [...]; Avrundning [...]; Diskutera era olika anteckningar i klassen och jämför hur ni har uppfattat filmen och dess uppbyggnad.
>
> (Nilsson & Winqvist 2018, s. 63)

Filmens huvudsakliga uppgift blir i *Svenska 1 helt enkelt* alltså en ingång i att förstå dramatikens uppbyggnad.

2.1.2 Analys av läromedel i svenska 1

Både *Svenska impulser 1* (Markstedt & Eriksson 2017) och *Svenska 1 helt enkelt* (Nilsson & Winqvist 2018) omnämner film som en form av berättande men har sedan olika ingångar som ändå kan kopplas ihop. *Svenska impulser 1* (Markstedt & Eriksson 2017) använder filmen som diskussionsunderlag för att få elever att se hur de faktiskt konsumerar berättelser (Markstedt & Eriksson 2017, s. 49; s. 51; s. 57). *Svenska 1 helt enkelt* (Nilsson & Winqvist 2018) använder filmen för att beskriva den dramaturgiska modellen (Nilsson & Winqvist 2018, s. 21; s. 63). Båda dessa ingångar skulle kunna kopplas till författarnas förståelse för att elever har lättare att ta till sig film än skönlitteratur och skapar därmed en stöttepelare från filmen till skönlitteraturen. För, som det märks tas inte filmen upp i andra avseenden.

Att filmen inte tas upp i andra avseenden kan också kopplas till styrdokumenten eftersom det i svenska 1 inte står i kunskapskraven att film ska användas (Skolverket u.å.d). Det som omnämns i det centrala innehållet för kursen är verk, författarskap, litteraturhistoria och berättarteknik utifrån skönlitteratur, teater och film och andra medier (Skolverket u.å.d). Här har spelfilmen främst lyfts i en liten del av verk och berättarteknik för respektive läromedel, där

de andra medieformerna ska täcka upp resten av kursens innehåll för skönlitterära delar. I båda avseenden finns transferering (Haskell 2001, s. 3) att tillgå som en del av innehållet. Att i *Svenska impulser 1* diskutera både film och litteratur som likvärdig källa till verk baserade på verkligheten såväl som verk som de kan relatera till (Markstedt & Eriksson 2017, s. 49; s. 51; s. 57) tyder på en medvetenhet att elever gynnas av att se hur berättelser finns på flera olika sätt. I *Svenska 1 helt enkelt* (Nilsson & Winqvist 2018) syns också närhetstransfereringen utifrån att författarna utgår från att filmen är det bästa sättet att förstå den dramaturgiska modellen (Nilsson & Winqvist 2018, s. 21; s. 63) och att den kunskapen sedan ska kunna transfereras till andra medier. Vad som skrivs om film och hur det skrivs om film (Bolander & Fejes 2019, s. 98) är främst uppräkningar av berättelsetyper (Markstedt & Eriksson 2017, s. 49; s. 51; s. 57; Nilsson & Winqvist 2018, s. 14). Det som uteblir i detta är möjligheten för elever att förstå att transferering mellan olika typer av litteratur handlar om mer än att konsumera populärkultur. Det sanningsanspråk (Bolander & Fejes 2019, s. 112) som därmed framkommit här är en ytligt vidgad syn på litteratur där film främst är en del av uppräkningarna av berättelsetyper. Även om spelfilmen används för att levandegöra en dramaturgisk kurva i en berättelse i *Svenska 1 helt enkelt* (Nilsson & Winqvist 2018, s. 63) är det främst som ett komplement eftersom eleverna bara ska diskutera detta i helklass.

2.1.3 Resultat av läromedel i svenska 2

I svenska 2 har de två läromedlen lite olika ingång gällande användandet av film i deras avsnitt om litteratur. *Svenska impulser 2* (Markstedt & Eriksson 2020) fokuserar främst på att nämna att filmatiseringar gjorts på skönlitterära verk som skrivits i olika epoker. Där ingår omnämnanden av filmatiseringar av texter från *Tusen och en natt*: "Kanske känner du igen sagorna om *Aladdin, Ali Baba* eller *Sindbad sjöfararen* från tecknade filmer, men visste du att de härstammar ända från medeltiden?" (ibid. s. 164), *De tre musketörerna*: "[Alexandre Dumas] roman *De tre musketörerna* har blivit en odödlig ungdomsklassiker och gett upphov till många underhållande filmatiseringar" (ibid. s. 254), *Frankenstein*: "*Frankenstein* har filmatiserats flera gånger." (ibid. s. 257), *Dracula*: "Efter *Dracula* har vampyren varit en av de allra mest populära skräckfigurerna, samtidigt som skildringen av den har förändrats en hel del genom litteratur- och filmhistorien." (ibid. s. 263) och *Tjänarinnans berättelse*: "Även det stora genomslag som Margaret Atwoods (f. 1939) roman *Tjänarinnans berättelse* fått, inte minst sedan det blev en tv-serie, har haft betydelse [för #metoo-rörelsen]." (ibid. s. 396). Utöver detta tar *Svenska impulser 2* upp film genom att använda stillbilder från tre filmatiseringar av litterära verk: *Frankenstein* (ibid. s. 91), *Dracula* (ibid. s. 262) och *Madame Bovary* (ibid. s. 281). En

filmaffisch för filmen *Metropolis* är också med (ibid. s. 321), såväl som en kommentar om författaren Ousmane Sembenes filmskapande: "Ett exempel på en arbetarförfattare från Afrika är Ousmane Sembene (1923–2007) från Senegal. Han var förutom författare också en prisbelönad filmregissör." (ibid. s. 380). En gång nämns också film som en teknisk utveckling som skedde under modernismens tid: "De första flygplanen utvecklades, persontåg och bilar kunde färdas allt snabbare och uppfinningar som telefon, film och radio revolutionerade kommunikationen." (ibid. s. 319). Genomgående i det mer litteraturhistoriska stoffet framställs film alltså mer som en modern version av en litterär klassiker.

Svenska 2 helt enkelt (Nilsson & Winqvist 2016) har även de använt filmen mycket för att räkna upp filmatiseringar, antingen baserade på litteratur eller inspirerade av litteratur. För att visa hur *Robinson Crusoe* påverkat många generationer tar de upp filmerna *Flugornas herre*, *Alive* och *Cast Away* (ibid. s. 258). För att peka på ett litterärt verks popularitet tar de upp hur de har filmatiserats många gånger och där tar de upp filmatiseringar av *Stolthet och fördom*: "Austens bok har filmatiserats flera gånger: 1940, 1980, 1995 och 2005. Säkerligen kan du vänta dig ännu en version." (ibid. s. 314), såväl som *Processens* filmatiseringar (ibid. s. 370). De räknar även upp filmer som skapades under modernismens epok:

> Modernism på film; *Metropolis* (1926) av Fritz Lang visar ett framtidsland där maskiner har tagit över världen. Överklassen lever lyxliv uppe i solen medan arbetarna lever under jorden*; Moderna tider* (1936) av Charlie Chaplin är en stumfilm som är inspirerad av både Metropolis och dadaismen.
>
> (Nilsson & Winqvist 2016, s. 366)

Förutom uppräkningar tipsas det vid två tillfällen i litteraturavsnittet om att se en film för att det är trevligt att se på film utan koppling till att användas i undervisningen. Då används *Stolthet och fördom*: "Har du inget för dig i helgen - poppa lite popcorn och njut av en kostymfilm som visar Elisabeths väg till äktenskapet!" (ibid. s. 314) och *En julsaga*: "Se gärna filmen *En Julsaga* från 2009 med Jim Carrey i huvudrollen." (Nilsson & Winqvist 2016, s. 357). Även här syns tendenser för att se filmen mer som en fritidssysselsättning för elever.

Filmen används också för att förenkla förståelsen för en litterär epok. För att lättare förstå *Iliaden* tipsas det om att arbeta med att se och diskutera filmen *Troja*: "Bekanta dig med *Iliaden* genom modern film." (Nilsson & Winqvist 2016, s. 212). Att levandegöra ett litterärt stoff genom film är inte en engångsföreteelse i *Svenska 2 helt enkelt*. För att lättare förstå romantikens idéströmningar finns det två uppgifter där man ska använda film. Det första är att använda filmen *Frankenstein*: "Romanen *Frankenstein* har filmatiserats i flertalet versioner

under åren, med olika resultat.” (ibid. s. 331), där eleverna ska hitta och diskutera romantiska drag i en filmatisering av romanen. Därtill finns en uppgift till filmen *Fight Club*: “Trots att berättelsen är modern och utspelar sig i vårt moderna samhälle är [*Fight Club*] full av de utmärkande dragen för romantiken.” (ibid. s. 343) där eleverna ska hitta och diskutera romantiska drag i filmen - gärna i relation till uppgiften om filmatisering av *Frankenstein*. Med båda dessa övningar, såväl som resterande övningar är det just diskussioner i klassen som ges som förslag. *Stolthet och fördom* har också en diskussionsövning till film som utgår från huvudkaraktärens moderna tankesätt kring äktenskap (ibid. s. 335) och det tipsas även om att fundera över det litterära verket *Don Quijote* för att komma på moderna versioner av Don Quijote och Sancho Panza i film och TV: “Fundera också om du kan hitta moderna radarpar som motsvarar Don Quijote och Sancho Panza.” (ibid. s. 237). Diskussionsuppgifter om film är här den mest förekommande undervisningsmetoden.

2.1.4 Analys av läromedel i svenska 2

I både *Svenska impulser 2* (Markstedt & Eriksson 2020) och *Svenska 2 helt enkelt* (Nilsson & Winqvist 2016) är det omnämnanden som är det vanligaste. Dessa omnämnanden står nästan alltid i relation till skönlitterära verk eftersom omnämnanden oftast handlar om filmatiseringar av skönlitterära verk eller filmer inspirerade av skönlitterära verk. Det kan vara allt från uppräkningar (Markstedt & Eriksson 2020, s. 164; s. 254; s. 257; s. 263; Nilsson & Winqvist 2016, s. 258; s. 314) till stillbilder (Markstedt & Eriksson 2020, s. 91; s. 262; s. 281; s. 321;) och uppmaningar till att se en film för att det är roligt (Nilsson & Winqvist 2016, s. 314; s. 357). Hur filmen skrivs om här skapar en bild av filmen som en underhållande version av att ta till sig skriven text, vilket gör att det som uteblir är att ge filmen en egen plats att användas som bärande i en uppgift eller diskussion. Man skulle kunna tro att det skulle blir mer aktuellt att använda filmens konstnärliga uttryckssätt under modernismens epok eftersom filmen tillkom ungefär då, men då får filmen i stället beskriva tekniska utvecklingar (Markstedt & Eriksson 2020, s. 319) eller bara finnas som en uppräkning. I *Svenska 2 helt enkelt* (Nilsson & Winqvist 2016) finns det flera diskussionsuppgifter om film (s. 237; s. 335). En, till exempel, kopplas till att lättare kunna förstå *Iliaden* (ibid. s. 212) och två andra kopplas till romantikens idéströmningar (ibid. s. 331; s. 343). Här syns alltså än en gång transferering (Haskell 2001, s. 3) i form av att filmen används som en stöttepelare för att förstå skriven skönlitteratur snarare än tvärtom eller som jämställd skönlitteraturen.

I styrdokumenten för svenska 2 betonas litteraturhistorien som en stor del av kursen. Detta är något som syns i läromedlen, men det syns också att det främst fokuseras på skönlitteratur i jämförelse med att det står att litteraturhistorien även ska utgå från film och andra medier. Ett sanningsanspråk (Bolander & Fejes 2019, s. 112) uppstår här i form av skönlitteraturens överordnade status. Detta kan i och för sig kopplas till Skolverkets tillägg av begreppet författarskap som endast i den bredaste bemärkelsen kan kopplas till manusförfattare eller regissörer till film. Berättartekniken och skönlitterära verkningsmedel har även de inte samma koppling till att uppmuntra till användandet av film. Det är det som leder till att filmen får illustrera popularitet eftersom det även i kunskapskraven är författarskap och skönlitteratur som lyfts mest.

2.1.5 Resultat av läromedel i svenska 3

I *Svenska impulser 3* (Markstedt & Eriksson 2013) används filmen oftast som en uppräkning bland andra former av media. Till exempel används en stillbild från filmen *The Bang Bang Club* tillsammans med en diskussionsuppgift:

> Vilka romaner eller filmer som sägs bygga på verkliga händelser känner ni till? Filmen *The Bang Bang Club* bygger på en sann historia om fyra fotografer som skildrar apartheidregimen i Sydafrika under de sista blodiga åren innan regimen föll.
>
> (Markstedt & Eriksson 2013, s. 186)

När läromedlet beskriver fem olika sätt att uppleva en pjäs på tas det upp att en filmatisering av pjäsen är ett av de fem sätten: "4. Titta på en filminspelning av den." (Markstedt & Eriksson 2013, s. 267). I avsnitten om olika analysingångar på litteraturanalys (feministisk litteraturanalys, etcetera) lyfts regissören Ingmar Bergman:

> En annan företrädare för den psykologiska realismen är filmaren och dramatikern Ingmar Bergman (1918–2007), vars film *Fanny och Alexander* även satts upp som teater.
>
> (Markstedt & Eriksson 2013, s. 278)

När det stilistiska greppet plantering lyfts tas film och teater upp som de främsta medieformerna för att använda sig av draget: "Planteringar förekommer i all form av berättande men är kanske vanligast inom teater och film." (Markstedt & Eriksson 2013, s. 270). I övrigt lyfts filmen in i intervjuer som görs. Den första är med en litteraturvetare:

> Men den minsta gemensamma nämnaren är att man ställer forskningsfrågor som berör skönlitteratur i bred bemärkelse. Det kan till exempel vara [...] att analysera vad som händer med berättelsen när en roman filmatiseras, [...] och så vidare.
>
> (Markstedt & Eriksson 2013, s. 196)

De intervjuar även en litteraturkritiker: "Jag recenserar [skönlitteratur], precis som andra recenserar sådant som film, konst, teater och tv-spel." (Markstedt & Eriksson 2013, s. 232), och i den tredje intervjun intervjuas en dramatiker som har flera favoritförfattare. I en faktaruta tillhörande intervjun lyfts det att en av de nämnda favoritförfattarna har en bok som har filmatiserats och att en annan också är filmskapare (ibid. s. 299).

Svenska 3 helt enkelt (Nilsson & Winqvist 2015) uppmanar eleverna att se filmen *Romeo & Julia* i relation till utdrag ur pjäsen *Romeo och Julia* av William Shakespeare:

> Se *Romeo och Julia* i regi av Baz Luhrman från 1997 med Leonardo di Caprio som Romeo och Claire Danes som Julia. Det är en nutida version som har behållit Shakespeares blankvers.
>
> (Nilsson & Winqvist 2015, s. 157)

I relation till en annan pjäs finns det med en stillbild från en filmatisering av pjäsen: "Colin Farrel och Jessica Chastain från filmen *Miss Julie* från 2014." (Nilsson & Winqvist 2015, s. 168). Andra omnämnanden av film inkluderar filmen i relation till intertextualitet. Där förklaras det hur filmen *Scary Movie* är en parodi på skräckfilmen *Scream* och att andra skräckfilmer också ingår i filmen och att det som skapar mycket av humorn är igenkänningsfaktorn av kända skräckfilmer (Nilsson & Winqvist 2015, s. 191). Läromedlet viger utöver det en sida i avsnittet om dramatik till att förklara hur man analyserar en film:

> När du ska göra en filmanalys kan du använda analysverktygen för dramatik men eftersom du tittar och inte läser tar du bort scenanvisningarna. [...] Här har dramat på film en möjlighet som inte dramat på en scen har.; Bildkomposition [...] Kameravinkeln [...] Kamerarörelser [...] Klippning [...] Ljud [...].
>
> (Nilsson & Winqvist 2015, s. 175)

Tillhörande detta tar de upp det stilistiska draget plantering (Nilsson & Winqvist 2015, s. 176) såväl som en övningsuppgift där eleverna ska analysera en reklamfilm och sedan diskutera i klassen:

> Övning nr 18. Filmanalys av en reklamfilm [...]. Jobba i par och analysera reklamfilmen steg för steg.; a) Se först filmen en gång för att uppleva den. Titta sedan på dramaturgin. [...]; b) Därefter fokuserar ni på: Vad ni ser [...]. Hur ni ser [...]. Vad ni hör [...]. När varje par är överens diskuterar ni i klassen.
>
> (Nilsson & Winqvist 2015, s. 215)

Precis som nämndes i *Svenska 1 helt enkelt* tenderar även de filmrelaterade uppgifterna i *Svenska 3 helt enkelt* att bestå av diskussionsuppgifter.

2.1.6 Analys av läromedel i svenska 3

Svenska impulser 3 (Markstedt & Eriksson 2013) fokuserar ännu en gång främst på omnämnanden där filmer räknats upp eller blivit en förlängning av teatern. Den diskussionsuppgift de använder: "Vilka romaner eller filmer som sägs bygga på verkliga händelser känner ni till?" (Markstedt & Eriksson 2013, s. 186), är mycket lik den diskussionsuppgiften de använde i *Svenska impulser 1*: "Vad tycker ni, lockar böcker eller filmer "baserade på verkliga händelser" mer än de som är påhittade?" (Markstedt & Eriksson 2017, s. 51). Detta kan tyda på en attityd av att inte riktigt veta vad de ska göra med mediet film mer än att se den som en referensram för eleverna att utgå från. Den närhetstransferering de då fokuserar på är främst som en språngbräda in i litteraturvärlden generellt och inte på det sätt som Haskell nämner där dessa metakunskaper ska kunna överföras i andra kontexter och situationer (2001, ss. 29; Liberg & Säljö 2014, s. 366). Resultatet visar att läromedlen nämner filmer i ett försök att förankra dem i elevers vardagsliv.

Svenska 3 helt enkelt (Nilsson & Winqvist 2015) har även de omnämnanden av filmen som inkluderar liknande "se filmen"-uppmaningar som i Svenska 2 helt enkelt (Nilsson & Winqvist 2016, s. 314, s. 357). Men *Svenska 3 helt enkelt* har de också ett omnämnande som beskriver intertextualitet (Nilsson och Winqvist 2015, s. 191). Det är i denna kurs som författarna väljer att lägga in information om ren filmanalys där begrepp som klippning och ljussättning används för att beskriva sätt att analysera filmen på (Nilsson & Winqvist 2015, s. 215). Detta är intressant i relation till det centrala innehållet som är specifikt för svenska 3 då det är i just denna kurs som film som begrepp inte används någonstans: "genrerna prosa, lyrik och dramatik" (Skolverket u.å.d).

I båda läromedlen utlämnas transfereringsmöjligheterna till film eftersom film tenderar att endast omnämnas utan vidare fördjupning för eleverna. Förutom när det gäller informationen och uppgiften i *Svenska 3 helt enkelt* (Nilsson & Winqvist 2015), där närhetstransfereringen kopplas till teatern och hur filmen är en förlängning av teatern som kan analyseras i sin egen rätt (s. 175). I *Svenska impulser 3* (Markstedt & Eriksson 2013) har filmen haft en annan ingång i att förstå en teateruppsättning (s. 267). Precis som i de analyser som finns ovan, pekar sanningsanspråket (Bolander & Fejes 2019, s. 112) om filmen på att det är ett mer ytligt medium vilket påvisar en underordnad ställning i relation till skönlitteraturen.

2.1.7 Sammanfattande analys av läromedelsundersökningen

Läromedel kommer alltid vara med och forma undervisningen eftersom den tolkar styrdokumenten och därmed realiserar svenskämnets centrala innehåll och kunskapskrav utifrån ett någorlunda subjektivt synsätt. Läromedel bidrar också till en referensram (Graeske & Lundström 2016, s. 8) för lärare att utgå från. Realiseringen av styrdokumenten och referensramen som framkommer i läromedlen som undersökts, visar på en insikt att elever har lättare att ta fram material till referensramen genom att fundera över filmer de har sett som sedan kan stötta litteraturen de ska läsa. Detta tankesätt - att främst se spelfilmen som en transformerad version (Bruhn & Lutas 2016, s. 2) av skönlitteraturen begränsar möjligheten att transferera (Haskell 2001, s. 3) mellan dem eftersom filmens värde alltid verkar utgå från en skönlitterär förlaga. Även om en del av transfereringsbegreppet nämner dessa delar begränsas trots allt dess övergripande närhetstransfereringsmöjligheter då elever inte ges chansen att förstå att de kan använda sina metakunskaper (Liberg & Säljö 2014, s. 366) på annat än transformerade verk.

Utifrån det faktum att filmer också ofta kan vara med i läromedlen i form av stillbilder från filmer finns det en annan hierarki att fundera över. Dessa stillbilder kommer oftast från filmatiseringar av skönlitterära verk och kan därför bidra till att fastslå den smaksociologiska hierarkin inom spelfilm där filmer som baseras på skönlitterära verk har högre värde än filmer som främst skapats för att från början passa in i sitt eget medium (Dahl 2015, s. 122). Det syns också att, som tidigare läromedelsforskning har visat, filmen har lägre status än skönlitteraturen (Dahl-Jones & Janusiewicz 2014, s. 39) såväl som att filmen snarare används som illustration, komplement eller jämförelse till skönlitteratur (Olin-Scheller 2006, s. 112; s. 121; s. 131) och att den därmed snarare är ett lockmedel (Granath 2013, s. 25) än något annat. Som Lilja Waltå skriver om yrkesförberedande programs läromedel så saknas det, vilket även syns i denna undersökning, mer ingående information om de uttryckssätt som filmen kan bidra med (2016, s. 232). Det är bara i *Svenska 3 helt enkelt* (Nilsson & Winqvist 2015) som en faktisk filmanalys presenteras och diskuteras utifrån till exempel klippning och ljussättning (s. 175). Denna studie fokuserar dock på transfereringen mellan skönlitteratur och spelfilm och därmed på hur läromedlen ser på överföringen medierna emellan (Haskell 2001, s. 3). Över lag kan vi då se att läromedlen främst ser överföringen mellan skönlitteratur och spelfilm som ett sätt att lättare förstå litteraturen (Markstedt & Eriksson 2020, s. 164; Nilsson & Winqvist 2016, s. 212, s. 313). Det handlar också om populärkulturell förståelse för att skönlitteratur ofta filmatiseras (Markstedt & Eriksson 2020, s. 257; Markstedt & Eriksson 2013, s. 267; Nilsson & Winqvist

2016, s. 258, s. 314; Nilsson & Winqvist 2015, s. 157, s. 168). Spelfilmen är alltså främst ett stöd till att förstå litteraturen och dess stilistiska drag och stannar ungefär där i hierarkin eftersom det inte finns några delar där litteraturen ska stödja förståelsen för spelfilmen. Filmen ska till exempel illustrera den dramaturgiska modellen (Nilsson & Winqvist 2018, s. 21) eftersom läromedlen insinuerar att en filmatisering är lättare för elever att förstå. Och när filmen väl kommer på tal för diskussioner är det oftast i relation till skönlitteratur: "Vilka romaner eller filmer som sägs bygga på verkliga händelser känner ni till?" (Markstedt & Eriksson 2013, s. 186). Det ska dock nämnas att även om alla sex läromedel tar upp film i någon mån så är det läromedlen av Nilsson och Winqvist (2015; 2016; 2018) som har fler arbetsuppgifter till eleverna som fokuserar på film - även om dessa uppgifter endast bestått av diskussionsuppgifter. Denna uppdelning kan bero på många olika faktorer men kommer alltid i slutändan kunna spåras tillbaka till hur författarna har tolkat det centrala innehållet och vad de då väljer att förmedla i läromedlen.

Det går också att analysera resultatet utifrån att elever ska jämställa skönlitteratur och film eftersom filmen nästan alltid nämns i relation till skönlitteraturen. Hierarkin blir inte svår att fastslå när filmen oftast tas upp för att nämna att skönlitterära verk har filmatiserats medan filmen själv nästan inte alls får utrymme att stå för sig själv. Hur filmen skrivs om är alltså i princip alltid som en stöttepelare för skönlitteraturen. Med koppling till uppdelningen som denna studie gör av det centrala innehållet (skönlitteratur och litteraturhistoria och berättarteknik och litterära verkningsmedel) syns en tydligt överhängande del. Denna del kopplas till skönlitteratur och litteraturhistoria där spelfilmen främst ska stötta förståelsen för berättelsen eller populariteten för ett verk. Spelfilmens närhetstransfereringsmöjligheter kopplas främst till litterära verkningsmedel utifrån den dramaturgiska modellen och plantering (Markstedt & Eriksson 2013, s. 270; Nilsson & Winqvist 2015, s. 176). Det är också intressant att fundera över varför analys av spelfilmens verkningsmedel tas upp först i läromedlet för svenska 3 i *Svenska 3 helt enkelt* (Nilsson & Winqvist 2015, s. 175) när film som begrepp utelämnas helt i det centrala innehållet för svenska 3 (se Bilaga 1). Att författarna väljer att lägga in filmanalysen här tyder på en attityd att transferering och förståelse för filmens uttryckssätt är mer av en bonus man kan få lära sig om läraren har tid och lust. Det i sig skapar också en bild av en hierarki där spelfilmen anses vara mer av ett medium som inte alla behöver kunna förstå och analysera. Sammanfattningsvis kan det fastslås att den transferering som därmed utkristalliseras i dessa läromedel främst är av beskrivande karaktär för att låta elever ta till sig av skönlitteratur på ett multimodalt sätt.

2.2 Resultat av intervjuer med svensklärare på gymnasiet

I detta avsnitt presenteras en tematisk uppdelning av det resultat som framkommit från intervjuerna utifrån lärares tankar och erfarenheter om fenomenen skönlitteratur och spelfilm (Christoffersen & Johannessen, 2015 s. 113). Med ett stort urval genom tio informanter till denna studie har det kunnat pekas på lärares attityder på ett bredare plan. I metoddelen identifierades följande områden i enlighet med studiens syfte, fenomenologiska metod och skolans styrdokument:

- *Lärares användning av spelfilm - skönlitteratur och litteraturhistoria*
- *Lärares användning av spelfilm - berättartekniska och stilistiska drag och litterära verkningsmedel*
- *Lärares syn på hinder inom ramen för användandet av spelfilm i skönlitterär undervisning i svenskämnet*
- *Lärares tankar kring läromedel och övriga attityder till spelfilm i svenskundervisningen*

Varje övergripande tema enligt ovan presenteras genom grundtankar som uppkommit från intervjuerna med lärarna. Ibland är citaten är utvalda i grupp och ibland utvalda som ensamstående. Denna uppdelning förklaras löpande i texten och har oftast att göra med att antingen vara särskiljande eller representerande mönster för lärarna.

2.2.1 Lärares användning av spelfilm - skönlitteratur och litteraturhistoria

Från intervjuerna med lärarna varierar spelfilmens plats i undervisningen inom den tematiska uppdelningen skönlitteratur och litteraturhistoria i relation till styrdokumenten. Flera lärare använder sig och har erfarenheter av spelfilm i den litteraturhistoriska epokundervisningen som enligt styrdokumenten för svenskämnet främst infaller i svenska 2. Att använda sig av spelfilm i relation till tryckt skönlitteratur inom det litteraturhistoriska området har flera fördelar enligt alla utom två av lärarna. En som belyser fördelarna är lärare L som säger att hen använder spelfilm för att "levandegöra ett stoff" i följande citat:

> L: [...] att medvetandegöra någonting även om detta är en film som är inspelad för några år sedan och säkert har en massa historiska och andra brister så kan det ändå vara någonting som man kan referera till och kanske göra det övriga stoffet enklare att tillgodogöra sig.

I relation till att litteraturhistoria tar upp mycket tid i årskurs två menar lärare A.S och J även att filmen kan spara tid i undervisningen. De beskriver det enligt följande citat:

> A.S: När man vill ha innehållet i en berättelse men inte har de här veckorna som det tar att läsa en roman då tänker jag kanske framför allt litteraturhistorien alltså att man kan göra något med klassiker, alltså så att de får med sig liksom innehållet i en berättelse.
>
> J: [...] de här *Shakespeare in love* och *Tristan och Isolde*, alltså den typen av filmer använder man ju i mån av tid ehm för det är ett så pressat schema där kring litteraturhistorien men det finns ju ganska många bra filmer kring litteraturhistorien…

Spelfilmen *Tristan och Isolde* används av alla lärare förutom tre för att levandegöra medeltiden för eleverna i den litteraturhistoriska undervisningen. Även om lärarna ovan lyfter positiva aspekter kring att använda sig av *Tristan och Isolde* belyser två andra lärare dock att det är viktigt att poängtera för eleverna att filmen i sig är gjord under 2000-talet. En av lärarna, lärare C säger exempelvis:

> C: *Tristan och Isolde* där på medeltiden. Också får man då diskutera att detta är liksom inte, det är ju inte medeltiden egentligen för detta är ju en 1900-talstolkning eller 2000-talstolkning. Så att det finns ju många steg där emellan som man måste vara medveten om. Då där är ju ett filter och där är ju filmatiseringen ytterligare ett filter men det är kul att analysera.

Möjligheterna med att använda sig av spelfilmer som beskriver idéströmingar under epoker i den litteraturhistoriska undervisningen menar både lärare B och M är viktigt för att visa för eleverna att tankarna som fanns förr fortfarande lever kvar:

> B: Vad finns det här med *Iliaden* och *Odyssen* i er värld liksom och så får man själv ta fram liksom filmer. *Seven* om det är det här med medeltiden, den här tratten, helvetestratten så man får liksom jobba med både och där liksom. Det är relevant än idag. Och ha de här diskussionerna och då är det ju väldigt tacksamt att visa scener ur filmer, delar av filmer.
>
> M: har till exempel sett *Frankenstein* och då har det varit elevernas uppgift att liksom avgöra vad som räknas som upplysning och vad som räknas som romantik.

Inom ramen för temat skönlitteratur och litteraturhistoria beskriver Lärare C hur hon talar om spelfilmen utifrån det vidgade textbegreppet. Hon beskriver spelfilmens möjligheter som:

> C: [...] vidgade textbegreppet då var det just såhär att film är också text och det tycker jag är bra för att eleverna kan… De tar till sig film på ett enkelt sätt. [...] till exempel på handels i svenska 1 tittade på en kortfilm där elever som inte hade visat alls tecken på någon vidare kunskap när det gäller litteraturanalys vid läsning kom med jättebra grejer när vi tittade på filmen.

Även lärare B och G beskriver fördelarna med spelfilm som ett komplement i skönlitterär undervisning:

> B: Att öppna upp och förstå bättre. [...] Jag gör nog så för det mesta men jag har liksom inte det tänket att "Nu ska vi se hur det blir i filmen". Utan det är mer att jag är inne i ämnet liksom. [...] Om man då kopplar det till en film så är det ju de tankarna vi fokuserar på. Det är ju liksom innehållet. Återigen tillgång till berättelserna.
>
> G: *Bilar* ett när jag hade svenska 1 med en byggklass. [...] vi pratade mycket om genus och etnicitet där och sociokulturella och klasskillnader med någon slags marxistisk ansats med tanke på hur bilarna i stan såg ut och hur bilarna på landet såg ut.

Lärare A.O använder sig snarare av spelfilm som komparativ än som ett komplement:

> A.O: Så då skickade jag ut den här filmen [*And Then We Danced*] så att eleverna fick se den och så tänkte jag att då får jag med Björnstad igen och att det känns meningsfullt att de har läst den, att det inte var en grej vi prickade av liksom, utan den är delaktig i en stor del av kursen. Och så fick de skriva en analys där de jämförde de här då, ehm de här historierna. Titta på teman och träna på att skriva en utredande text…

En sådan undervisningsmetod tycker lärare A.H, som inte har undervisat om spelfilm ännu, är viktigt. Hon säger:

> A.H: Jag gillar inte den här varianten där man läser bok och sen ser man på filmen för det fattar jag liksom inte varför man ska göra. Då är det väl bättre att se en film som behandlar samma tema till exempel men är på ett annat sätt. För de har ju redan fått upplevelsen i boken om man skulle göra dem samtidigt tänker jag.

Lärare A.H ser det som oinspirerande att läsa en bok och sedan se en transformerad version genom en film. Lärare S och M har dock använt sig av en sådan transformerad film för att belöna eller locka eleverna till skönlitteraturen. De säger:

> S: Men däremot så kan jag ibland, litegranna kanske, att vi på något sätt använder filmen lite som efterrätt, lite som de som, som man säger redan från början att ”okej nu ska vi läsa den här boken, vi ska jobba med den - sen ska ni få se en film! Och sen ska vi jämföra” eller så där.
>
> M: Jo men jag använder det mer som kompensation om vi läser till exempel ett textutdrag från en bok så kanske jag visar filmen som ändå ger hela berättelsen om vi inte ska läsa hela verket. Ganska ofta visar jag en bit av en spelfilm som kanske introduktion till en berättelse för att skapa lite hunger.

Alla de intervjuade lärarna har alltså olika tankesätt kring hur spelfilm kan appliceras i den skönlitterära undervisningen. Samtliga av de tio lärarna har i någon mån använt sig av spelfilm antingen som komplement eller komparativt i svenskundervisningen. Lärare J som själv är väldigt filmintresserad säger dock:

> J: Nej men jag saknar lite det här med att folk ser det som ett verktyg och så där och det kan jag känna att kollegor inte riktigt gör som inte tycker att filmen inte har lika mycket värde som boken, och då kan man stöta på hinder även hos kollegor som man ska försöka förhålla sig till, så där hade man kunnat önska att ledningen hade lite mer koll på vad spelfilm faktiskt innebär, att det inte är kanske det här att liksom strötittandet eller prio noll.

Även om filmen används i undervisningen menar alltså lärare J att det enligt hennes erfarenheter finns en avsaknad av att se filmen som ett givet verktyg i sig självt i svenskundervisningen. Fenomenet spelfilm utifrån hennes erfarenheter och yttrande visar sig här som given i undervisningen men efterfrågas av henne även i andra lärares undervisning. Inom svenskämnets skönlitterära och litteraturhistoriska delar har spelfilmen sammanfattningsvis ett visst utrymme men kan enligt lärare J utökas ännu mer.

2.2.2 Analys av lärares användning av spelfilm - skönlitteratur och litteraturhistoria

Utifrån lärares erfarenheter av att använda spelfilm inom svenskämnets skönlitterära och litteraturhistoriska områden går det att urskilja en positiv inställning till spelfilmen i

undervisningen. Genom att visualisera äldre texter genom spelfilm kan elever med hjälp av flera sinnen förstå den tryckta litteraturen i en annan kontext. På så vis kan eleverna lättare förstå det Skolverket benämner som "kärnan i litteraturen". Spelfilmen kan alltså vara en möjlig ingång till denna förståelse (Skolverket u.å.d). Problematiken med att använda spelfilmen inom detta område menar Olin-Scheller är att spelfilmen tenderar att främst ses som en upplevelse snarare än som ett analytiskt verktyg (2006, s. 130). Att bara se spelfilmen som ett komplement för litteraturen begränsar dess potentiella användningsområde utifrån ett närhetstransfereringsperspektiv (Haskell 2001, ss. 29). Trots att spelfilmer används och anses vara en positiv del av litteraturhistorien ska den oftast förenkla sättet att ta in skriven text och inte som ett medium som i sig kan träda in som en del av berättandets historia. Skolverket förenklar dock inte denna tolkning av litteraturhistorien eftersom de explicit använder begreppet "författare" som ju manusförfattare och regissörer oftast inte anses vara.

Att se filmen som en tillgång för att tillgängliggöra innehållet i berättelser visar på en tanke där transfereringens fördelar (Spinner 2019, s. 162) går att urskilja. Filmen ses av flera lärare som ett viktigt hjälpmedel i skönlitterär undervisning vilket visar på att spelfilmen som fenomen utifrån lärarnas yttrande faktiskt visar sig i deras undervisning. Genom att till exempel använda sig av spelfilmen *Seven* för att levandegöra medeltida tankar skapas en bättre tillgänglighet i berättelserna för eleverna. Här ser vi en tydlig transferering mellan skönlitterärt berättande och spelfilm som inte bygger på en transformering av ett redan existerande litterärt verk utan snarare hur medeltida värderingar kan appliceras på ett samtida samhälle. Men trots det använder flera lärare sig av transformerade versioner där tryckt litteratur filmatiserats snarare än att se litteraturen i sig som flera olika medier, vilket begränsar dess transfereringsmöjligheter. Detta visar sig även i intervjuer med lärare som använder sig av spelfilmen som en belöning eller ett lockbete efter eller inför arbete med tryckt skönlitteratur. Utifrån detta perspektiv - att se filmen som en efterrätt, en belöning eller ett lockbete (Granath 2013, s. 6) för att eleverna lyckats ta sig igenom en skönlitterär bok bidrar till avsaknad av transferering mellan skönlitteratur och spelfilm. Spelfilmens plats begränsas och ses därför som underordnad skönlitteraturens vilket förminskar dess potentiella användningsområden.

Nästan alla lärare säger att deras elever har lättare att förstå och tillämpa information som utgår från spelfilmer men att det är elevernas fritidsvanor som gör att de inte känner behovet av att lära ut det audiovisuella berättandet på samma sätt som litteraturens. Men då är frågan hur denna förståelse når fram till elever och därmed hur lärarna arbetar med att transferera berättartekniska och stilistiska drag med hjälp av spelfilm.

2.2.3 Lärares användning av spelfilm - Berättartekniska och stilistiska drag

I svenskämnets samtliga kurser på gymnasiet behandlas ett stort omfång av skönlitterära texter och andra medier. För att ta sig an och förstå innehållet av dessa texter fordras förståelse för berättarteknik och stilistiska drag. Utifrån studiens syfte har det därför varit intressant att kartlägga hur lärare använder sig av och undervisar om spelfilm i svenskundervisningens mer tekniska förståelse av skönlitterära texter. Lärarnas tankar och erfarenheter kring temat presenteras utifrån berättartekniska delar såsom karaktärsutveckling, dramaturgi samt miljöbeskrivning. I resultatet från denna fråga presenteras sex lärares svar som på ett eller annat sätt beskrivit användningen av spelfilm inom detta område och är representativa de flesta andra lärarna. Till exempel använder lärare B sig av spelfilm för att beskriva karaktärerna:

> B: Alltså om man jobbar med att spegla en berättelse i olika medier som jag sa innan. Då kan det här komma upp. Hur har filmskaparen visat karaktärsutvecklingen? Nej men hur den här personen förändras i sitt liv eller det han försöker uppnå.

Lärare G använder sig av *Lejonkungen* för att beskriva den dramaturgiska modellen:

> G: Jag brukar ju alltid ta typ *Lejonkungen* som exempel på litteraturdramaturgi till exempel. De har ju sett de här liksom typiska protagonisten, antagonisten och den här dramaturgiska kurvan. För att generellt sett har ju elever sett mer film än läst bok och det är därför bra att ha det som back up liksom

Fortsättningsvis menar även lärare G att spelfilm kan vara en bra ingång till berättelsers miljöbeskrivning om elever inte riktigt kommit in i den tryckta skönlitterära berättelsen:

> G: Jag tror att det kan hjälpa och hämma på många sätt. [...] Man får en miljöbeskrivning och se hur karaktären ser ut och då får man liksom om det är en bra skådespelerska, förstå hur den personen för sig och ser ut i stället för att läsa mellan raderna att man är man är arg.

Precis som i föregående avsnitt menar lärare J att filmen borde kunna användas i den skönlitterära undervisningen i större utsträckning eftersom det hade skapat nya tankar hos elever om hur en film kan analyseras på samma sätt som en bok:

> J: Ja men man kan väl uppleva att motivationen höjs skulle jag nog säga. Genom att använda film alltså man lurar ju dem lite [...]. För att om man säger att man använder mycket film då tänker de på den erfarenheten dom har har av film och sen när de ska börja analysera då tycker de kanske att det var nog ganska svårt, men att de inte hade tänkt på det på det sättet och det är ju en fantastisk känsla när de också börjar se filmen som en… Alltså att man kan analysera den och inte bara böcker, för böcker har ju en rätt tråkig stämpling i nuläget hos elever men mm... Så önskvärt är väl att man kan se dem jämställt

Även lärare C pekar på denna transferering mellan skönlitteratur och film:

> C: Det kan illustrera begrepp på ett tydligt sätt för elever som de sedan möter i litteraturen så just det här… I och med att de är ganska bekanta med just formatet även om de är omedvetna om analysens villkor i filmen [...]. Det känns som att man hinner med mycket då och då är det ju… Alltså då är det ju analys, man analyserar ju på samma sätt som man gör på litteratur man tittar på inledning, avslutningen, man tittar på dramaturgin, på motiv och teman, på karaktärsbeskrivning, tid, miljö, allt…

Lärare A.O menar även hon att spelfilm kan vara bra för att beskriva berättartekniska och stilistiska drag i skönlitterär undervisning. Utifrån hennes erfarenhet av elevers förförståelse till tryckt skönlitteratur är filmen ett alternativ där inkörsporten inte är lika lång som i en skönlitterär bok. Men hon påpekar även på vad som står i Skolverkets centrala innehåll:

> A.O: Alltså ja jag tror att… absolut att eleverna skulle kunna det för de förstår ehm… de förstår rörlig bild mycket lättare. De behöver ju inte alls tänka. De behöver inte ha den språkförståelsen för att sedan kunna göra en analys av det som händer så absolut skulle de kunna göra det. Det är bara det att i det kravet utgår det väldigt tydligt från skriftlig litteratur liksom.

A.O är inte ensam med att se begränsningarna med att använda sig av spelfilm i svenskundervisningen utifrån styrdokumenten. I nästkommande avsnitt presenteras andra hinder som påverkar vilken plats spelfilmen har i undervisningen.

2.2.4 Analys av lärares användning av spelfilm - Berättartekniska och stilistiska drag

När det gäller berättartekniska medel och stilistiska drag använder nästan alla lärare spelfilmen mycket som en ingång i att hjälpa eleverna att förstå alla begrepp från miljöbeskrivning till karaktärsutveckling och motiv. Här visar det sig att spelfilmen som fenomen i skönlitterär undervisning inte tenderar att användas i bedömningsunderlag eftersom det utifrån lärarnas erfarenheter inte går att applicera utifrån skolans styrdokument (Skolverket, u.å.d). När det gäller dramaturgin syns det dessutom genom dessa intervjuer en koppling till Simon Wessbos (2016) forskning som övergripande pekat på att elever lättare förstår händelseförlopp och implicita beskrivningar genom film. Men hans studie nämner även fördelarna med att studera och analysera filmen utifrån ett bredare perspektiv än att bara se till spelfilmens dramaturgi. Några lärare påtalar att när elever applicerar litteraturvetenskapliga begrepp på spelfilm tenderar deras analyser bli mer avancerade än de analyser från elever som bara läst litteratur. Den närhetstransferering som skapas för spelfilmen är som sagt en ingång i litteraturvetenskapliga områden och mer sällan som ett bedömningsunderlag - även om elevernas arbete tenderar att kunna visa en större förståelse genom filmmediet. Detta kan nog främst förklaras av kunskapskraven där film inte omnämns som bedömningsunderlag (Skolverket u.å.d).

Det finns alltså möjligheter att se spelfilmen som en möjlig undervisningsmetod för att i samklang närhetstransferera, de litteraturvetenskapliga begreppen på spelfilm vilket även beskrivs i det centrala innehållet. I svenskämnet nämns att berättartekniska och stilistiska drag inte bara ska omfatta litteratur vilket borde innebära att det finns en anledning till att se spelfilmen som mer jämställd i undervisningen (Skolverket u.å.d). Problematiken föreligger

dock i att kunskapskraven inte nämner analys av spelfilm som bedömningsgrund. Det blir därför utifrån ett cinelitterärt perspektiv (Nicoobayan-Shiri 2011, s. 11), tydligt att även om spelfilm nämns i Skolverkets styrdokument finns tendenser som pekar på att skönlitteraturen står över andra medier i en hierarki. Det blir då inte en helt otippad konsekvens att lärarna ser möjligheterna i en transferering mellan medierna skönlitteratur och spelfilm men att det oftast blir upplägg som börjar i spelfilmen och avslutas i skönlitteraturen.

Vidare utifrån transferering ses det hur filmen ska närhetstransferera metakunskaperna (Liberg & Säljö 2014, s. 366) om medier till skönlitteraturen. Filmen är alltså som oftast en ingång för förståelse men inte ett medium för att mäta kunskaper i begreppen som lärs ut. Till exempel tog lärare C upp hur elever är medvetna om hur filmen kan analyseras på samma sätt som litteraturen kan, men menar också i intervjun att dessa kunskaper ska appliceras på skönlitteratur - vilket som sagt blir konsekvensen av kunskapskrav som främst bygger på kunskaper i skönlitterära förmågor hos eleverna. Kopplat till kunskapskraven pekar dessa tolkningar och användningsområden på en hierarki där filmen mer ska underhålla och locka (Granath 2013, s. 25) snarare än att vara slutprodukten att analysera eftersom skönlitteraturen då ska ta vid för att bli underlag för elevernas avslutande arbete.

2.2.5 Lärares syn på hinder inom ramen för användandet av spelfilm

Elevers allt sämre läsförståelse och minskade intresse för den tryckta litteraturen lyfts som ett av lärarnas största problem i dagens svenskundervisning. Lärarna L, C, S, J och M beskriver problematiken kring elevers läsovana och lärare L uttrycker sig om detta som följer:

> L: Alltså man får bara facea det faktum att idag är en stor del av eleverna inga läsande människor, utan man tillägnar sig upplevelser och information på ett helt annat sätt. Och förhållandet till språket är väldigt annorlunda idag än vad det varit tidigare vilket gör att en litteraturundervisning blir lite grann som en anakronism på grund av att man inte kan, det är väldigt svårt att förmedla något som är väldigt okänt för en stor del av, inte alla men tillräckligt svårt att förmedla om ni förstår vad jag menar.

Elevernas allt sämre läsförmåga är alltså ett centralt hinder i svenskundervisningen vilket även påverkar vilket utrymme filmen har i alla lärares undervisning. Lärare S menar exempelvis att läsförståelsen måste har förtur i undervisningen eftersom en större mängd elever behöver hjälp att hitta bra lässtrategier. Hon säger följande:

> S: [...] att eleverna eh, ofta har lättare att ta till sig film. Och det är ju nånting som på ett sätt är jättepositivt, men det är också någonting som gör att jag tror att många lärare, och jag också, delvis känner att ”det här är ingenting som eleverna behöver min hjälp med att kunna ta till sig.” Jag behöver inte öppna filmvärlden för dem på samma sätt som jag behöver öppna litteraturvärlden. Eh, ofta så, de tittar på film, de konsumerar det spontant, de vill göra det. De har ju, så att säga, läsvana i att titta på film, vilket också gör att de har ett försprång i att analysera den.

Det är inte bara elevernas läsovana som påverkar spelfilmens plats i undervisningen. Alla lärare tar upp tidspress som ett problem. Uppdelat med olika tankar om tiden ser vi hur lärare A.O och M nämner tidsaspekten som ett hinder utifrån att filmen tar mycket tid att visa i ett klassrum:

> A.O: För det skulle ta två lektioner att visa filmen och en lektion att och göra den här diskussionen. Om man vill att de ska själva skriva någonting och reflektera kring det. [...] Om de sedan ska läsa och de behöver fem veckor att läsa en vanlig bok då blir det plötsligt ett sjuveckorsprojekt och helt plötsligt så är det en fjärdedels termin, poff!
>
> M: Ja men det finns lite olika hinder som man stöter på. Dels så är det ju tiden. Man känner ju att det tar ganska mycket tid att visa film. Det går ju kanske en vecka av undervisningstiden bara för att titta

Andra lärare pekar på tidspressen utifrån skolans styrdokument. Lärare G och A.O beskriver svårigheterna med att använda spelfilm i undervisningen i relation till svenskundervisningens centrala innehåll och kunskapskrav:

> G: Men det kan jag också lägga till men tid spelar ju också in i kursplanerna det är väl det ständiga svåra tidsbegreppet
>
> A.O: För sen i svenska två så är det litteratur skriven av och i olika tider, av män och kvinnor och av olika kulturer och knyta den till… Det står liksom ingenting som[...] Det vidgade textbegreppet och så. Det är lite samma sak i svenska 3 i litteraturanalys där. Där är det också att man ska titta på hur språket är formulerat… Språkvetenskapliga verktyg, litteraturvetenskapliga verktyg och det går liksom inte att applicera på film. Och sen kanske man kan göra en liten sån där mjää, en liten egen fri tolkning av det men jag kan inte riktigt göra det med ambitionen att det sedan ska bedömas enligt kursens krav för jag tycker inte att det innefattas där

Utifrån skolans styrdokument kan alltså inte lärare A.O rättfärdiga användandet av spelfilm i undervisningen och väljer därför att inte använda sig av mediet i så stor utsträckning. Även upphovsrätt och andra tekniska faktorer är något som flera av lärarna tar upp som ett hinder. Lärare A.S och L beskriver detta fenomen:

> A.S: Det första hindret har vi ju det här med lagar och så. Det skulle väl vara om en elev är borta någon gång. Då blir det problematiskt om man visar någonting i klassrummet som man inte kan skicka länk och så till dem.
>
> L: Ja men det är väl mindre som hindrar mig idag än vad det någonsin gjort tidigare eftersom utbudet är större och tillgängligheten är större och även sådant som gäller med upphovsrätt och så känner jag att jag har bättre förutsättningar idag.

Lärare L ställer sig alltså positiv till en allt större digital sfär både för sig själv och eleverna. Hen ser det snarare som en möjlighet än en begränsning men att upphovsrätten stökar till det för hen i undervisningen. Som en lösning på det upphovsrättsliga och tekniska problemet ser både lärare B och M en möjlighet att skapa en portal ämnad för spelfilm som följer de upphovsrättsliga krav som ställs. Lärarna säger:

> M: Då skulle man önska att det fanns en hel streamingtjänst för skolor, till exempel som man köpte in sig i. Det skulle finnas ett Netflix för officiella visningar eller ja ni förstår vad jag menar. Då hade det varit otroligt smidigt
>
> B: Alltså i min drömvärld så finns det en lärarportal som är nationell där bland annat svensklärare kan gå in och där man har liksom arbetat fram material som har med [...] Man ser ett sådant stort värde att

> varje person, lärare, skola, kommun ska själv hitta grejer. Det är precis som att vi blivit Google-barn allihop.

Några lärare använder sig faktiskt av skolanpassade källor, som till exempel Svenska filminstitutets handledningar, för att få tag på upplägg som inkluderar spelfilm. Lärare J och B säger detta om Svenska filminstitutets handledningar:

> B: Alltså om jag ska se en spelfilm så brukar jag faktiskt ta hjälp av och kolla upp [Svenska filminstitutets] handledningar. [...] Vanligt lärarjobb alltså. Ta fram kärnan - Varför gör jag detta med eleverna, vad är det jag vill ha ut av det? Hur ska jag se att de faktiskt har fått ut det jag vill ha ut och då kan det ju vara… Då kan ju filmhandledningar vara en hjälp i det?
>
> J: Jag tycker att Svenska Filminstitutet har ganska bra lärarhandledningar som man kan använda sig utav.

Det finns dock vissa lärare som inte ser upphovsrätten som det största problemet i de hinder som kan sägas påverka spelfilmens plats i undervisningen. Lärare A.H säger:

> A.H: Det är väl att jag inte tycker att det är så roligt själv.

Lärare A.Hs egen erfarenhet och eget intresse om spelfilm som medium kan påverka hur hon ser på spelfilm i undervisningen. Lärare G och M är dock inne på ett annat spår när det kommer till känslor och erfarenheter om spelfilm som medium. De beskriver elevperspektivet utifrån deras erfarenheter som lärare:

> G: Elever tycker inte om det. Jag har känt en generell känsla till skillnad från min generation. [...] En och en halv timme spelfilm är lite slitsamt och på ett sätt är det kanske det som de gör på fritiden och har man fritid i skolan… Nej det ska man ju inte ha säger alla. Så varför ska man då kolla på film i skolan? Så dels så är det väl det.
>
> M: Och sen är [filmvisning] ju kanske inte så lustfyllt heller kanske så.

Även om flera lärare nämner tiden som ett av de största hindren i undervisningen ser lärare M möjligheterna med spelfilmen:

> M: Att se en film om jag vet att den är tillgänglig och då sparar man ju jättemycket tid. Så det går ju snabbare, man vet att alla har fått till sig samma sak. Det vet man ju inte om eleverna läser [Om möjligheter med spelfilm]

2.2.6 Analys av lärares syn på hinder inom ramen för användandet av spelfilm

Ett stort hinder de flesta av lärarna ser är elevers läsovana som leder till att läsning måste prioriteras i klassrummet. Till exempel beskriver lärare S att hennes främsta arbete är att öppna litteraturvärlden eftersom eleverna enligt hennes beskrivning är läsvana i att titta på film. Utifrån hennes erfarenheter menar hon alltså att eleverna lättare analyserar och tar sig an spelfilm vilket gör att hon och flera andra lärare väljer att inte arbeta med spelfilm i så stor utsträckning. Att spelfilmen som fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2015 s. 113), hamnar i skymundan för skönlitteraturen - minskar transfereringsmöjligheterna mellan dem eftersom

dess möjlighet att överföra värdefull kunskap inte tas i beaktning (Haskell 2001, s. 3). Om det nu är så, precis som exempelvis lärare S yttrar, att elever har lättare att ta sig an spelfilm, borde det finnas en möjlighet att ta hjälp av den livsvärld eleverna har. Det kan appliceras på en analys av spelfilm som sedan kan överföras i analyser av litteratur. Det finns alltså en möjlighet att med hjälp av spelfilmen främja utvecklingen av skönlitteratur utifrån dess överförbarhet exempelvis utifrån intermedialitetsbegreppet som Bruhn och Lutas talar om (2016, s. 1). Andra medier såsom spelfilmen kan bidra till en öppnare litteraturvärld i sig självt eftersom den tenderar att vara mer inbjudande och igenkännande för eleverna (ibid. s. 1), vilket även framkommer i Simon Wessbos studie från 2016.

Utifrån transfereringsbegreppet finns det alltså möjligheter att se skönlitteratur och spelfilm som mer jämställt i undervisningen än vad lärarna kanske ser idag. Men denna möjliga kunskapsöverföring mellan dem är inte möjlig om man tittar på skolans styrdokument för svenskämnet vilket påverkar hur aktiva lärare är i att stötta eleverna i deras förståelse för transferering. Även om spelfilmen enligt Skolverkets kommentarmaterial ska ha en "given plats i undervisningen" (Skolverket u.å.a) visar det sig utifrån tidigare studier, i läromedelsanalyser samt i intervjuerna att spelfilmen inte är väl integrerad i undervisningen i många andra avseenden än att visa upp transformerade skönlitterära verk. Spelfilmens plats enligt Magnussons forskning från 2014 verkar tillskrivits i skolans styrdokument som en efterhandskonstruktion eftersom det inte ingår svenskämnets kunskapskrav (s. 209). Filmens potentiella användningsområde förminskas därför redan från början, det vill säga i synen på kunskap som Skolverkets styrdokument beskriver. Det lästa ses precis som Magnusson talar om i sin avhandling från 2011 viktigare än andra medier och får därmed större utrymme i undervisningen (s. 67; s. 69). I det centrala innehållet för svenskämnet beskrivs det att eleverna ska få "kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i skönlitteratur från olika tider dels i film och andra medier" (Skolverket u.å.d), vilket ger utrymme att se närhetstransfereringsmöjligheter mellan skönlitteratur och spelfilm i större utsträckning än vad som görs av lärarna idag. Det märks av intervjuerna att döma att lärarna vill implementera mer spelfilm i undervisningen men att deras ambitioner hindras av såväl Skolverkets centrala innehåll och kunskapskrav som elevers svårigheter med läsningen av skönlitteratur.

Ett annat hinder som påverkar lärares syn att se transfereringsmöjligheten mellan spelfilm och skönlitteratur är tidsaspekten. Även om exempelvis lärare M menar att det kan vara gynnsamt och tidssparande att arbeta med spelfilm eftersom både hon och eleverna har samma referensramar. Trots det begränsas filmens potentiella användningsområden utifrån ett

transfereringsperspektiv när spelfilm och skönlitteratur måste samsas om undervisningstiden. Om spelfilmen precis som Olin-Scheller menar enbart används som jämförande eller kompletterande verktyg i svenskundervisningen (2006, s. 131), förminskas mediets fördelar och elevers kunskaper att lättare ta till sig kunskap genom spelfilm. Det går utifrån tidigare studier såsom Linus Granaths att se spelfilmens möjligheter som undervisningsmetod för att utveckla elevers användning av litteraturanalytiska begrepp och analyserande aspekter (2013, s. 27). Kopplat till analysen ovan om elevers möjligheter att tillämpa berättartekniska och stilistiska begrepp blir det här uppenbart att prioriteringar måste göras utifrån Skolverkets bestämmanden. Om nu Skolverket har skrivit "författare" i det centrala innehållet till svenska 2 och inte omnämner film alls i svenska 3 blir det upp till lärarna att se till att eleverna får med sig det de ska efter avslutad kurs och allt runtomkring blir därmed medel för målet.

Även om flera lärare nämner tidsaspekten som ett hinder vilket påverkar spelfilmens plats i undervisningen begränsas lärares användning av spelfilm utifrån dess rättsliga aspekter. Även om det i Skolverkets centrala innehåll beskrivs att film och andra medier ska användas inom svenskämnet beskrivs det inte hur dessa ska och kan användas på ett lagligt sätt. Detta gör att flera lärare avsiktligt väljer att inte ge sig in i sökandet efter spelfilmer. Utifrån ovanstående hinder som påverkar lärares sätt att använda spelfilm i undervisningen går det att urskilja en samhällssyn som underminerar spelfilmen i ljuset av den skönlitterära undervisningen på gymnasiet. Fenomenen (skönlitteratur och spelfilm) visar sig hanteras och ses på olika sätt utifrån såväl Skolverket, regelverk och lärarnas egna livsvärldar (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 113) vilket påvisar attityden att spelfilmen i sig ingår i elevers fritidsvanor snarare än i undervisningen och är därför inte av lika stort värde som skönlitteraturen.

2.2.7 Lärares övriga attityder kring spelfilm

Läromedel

Eftersom denna studie ämnar kartlägga spelfilmens plats i lärares undervisning men också i moderna läromedel är det även intressant att i resultatet lyfta lärares tankar om läromedel. Lärare M beskriver spelfilmens plats i läromedel som följer:

> M: Man nämner ju till exempel film och medier i kraven men det är inte så mycket fokus på kanske just vad det formatet ger och inte ger i förhållande till en text de som läser. Alltså jag tycker inte uppgifterna är så bra över lag i läroböckerna. Jag förstår de inte själv ibland och då är det väldigt olämpligt att ge dem till eleverna. Men jag tycker att det är väldigt lite fokus på det att om jag till exempel visar en film som har en koppling till en bok då vill man se litegrann… Ja här har de valt att göra så här i filmen, vad kan det bero på…

Lärare M påtalar att det finns en brist i läromedels beskrivning av spelfilm vilket gör att hon inte använder sig av dess uppgifter i den grad som skulle kunna vara möjligt. Flera lärare, däribland lärare L och B menar dock att läromedel är en viktig resurs för elever som bidrar med struktur och trygghet. De säger:

> L: Nu är man kanske lite mer trogen läromedlen idag på grund av att man känner att elever kanske upplever det som lite tryggare.
>
> B: Ehm elever som inte är så skolanpassade, de är ganska traditionella. De vill att det är läraren som går igenom saker [...] Och har de en kursbok så gör det att de är trygga och det gör att deras föräldrar kan hjälpa dem. Så jag försöker liksom ge den tryggheten i det sätt att använda material så att det är tillgängligt

Att läromedel är ett bra stöd för såväl lärare som elever är några lärare eniga om. Huruvida mycket inspiration de tar med sig som spelfilm från läromedlen varierar. Några lärare använder sig i stället av andra källor för att få tag på upplägg som inkluderar spelfilm. Lärare J och B säger:

> B: Alltså om jag ska se en spelfilm så brukar jag faktiskt ta hjälp av och kolla upp [Svenska filminstitutets] handledningar. [...] Vanligt lärarjobb alltså. Ta fram kärnan - Varför gör jag detta med eleverna, vad är det jag vill ha ut av det? Hur ska jag se att de faktiskt har fått ut det jag vill ha ut och då kan det ju vara… Då kan ju filmhandledningar vara en hjälp i det?
>
> J: Jag tycker att Svenska Filminstitutet har ganska bra lärarhandledningar som man kan använda sig utav.

Andra attityder

För att ta reda på hur lärare resonerar kring uppgifter som syftar till att eleverna ska läsa en skönlitterär bok ställdes frågan: Hur resonerar du kring att elever kanske väljer att titta på filmen/serien i stället för att läsa den bok du valt? Svaret på frågan blev spritt bland lärarna och till exempel säger lärare A.H och A.O följande:

> A.H: Ja men jag blir jättearg. Det och när de lyssnar på en bok i stället. Skitirriterad. [...] då känner jag att titta på film gör de ändå utan att jag ska lägga mig i, utan då känner jag att just den här textmassan, att de behöver lära sig att hantera den.
>
> A.O: När eleverna fuskar? Det är irriterande. [...] Så det kräver ju lite av en elev och man måste vara ganska våghalsig för att liksom lyfta en situation som tagits upp i filmen och hoppas på att liksom det ska gå ihop. [...] Och själv måste man ju se den här filmatiseringen så man vet vad som skiljer sig åt och så kan man ju utforma uppgiften så att det utgår från det skriftliga och ber eleverna att lyfta situationer.

I kontrast till detta säger lärare M och S att ansvaret kring uppgiftsformulering som handlar om skönlitteratur och spelfilm ligger i deras händer. Det är upp till dem att formulera uppgifter där spelfilmen redan i uppgiftsbeskrivningen har en plats så att filmtittandet inte blir något negativt. De säger:

> M: Ja men det här är faktiskt en av anledningarna till att jag ofta arbetar med just bok och film för de kan man ju säga dem från början att de inte kan se filmen för då förstör de för sig själva.

> S: Och då säger jag ju alltid att, ”nej, jag kan inte förbjuda dig att se filmen. Jag vill att du läser boken. Det är det som jag, det är det som är uppgiften. [...] Och jag kan på något sätt tycka att jag sällan lägger tid på att ha den sortens alltså bokprov som har till syfte att, så att säga, eh, avslöja elever liksom. jag tycker inte att man ska utmåla det som att det är något negativt att se filmen. Det är väl i så fall mer konstruktivt att höja det som något positivt att läsa boken.

Lärare G och J är både positivt inställda till spelfilm i undervisningen men talar båda om spelfilmens hinder i den mening att spelfilmen inte har de viktiga egenskaper som den tryckta skönlitteraturen. Skönlitteraturens säregna drag beskriver de som:

> G: Det beror på syftet med uppgiften. Jag är extremt för ett vidgat textbegrepp menen det beror ju helt på vad uppgiften är. Om uppgiften är att du ska läsa en hel bok för att kunna sitta ner och läsa en längre sammanhängande text för att kunna tolka den men kollar man filmen då har du ju fuskat men om du ska göra någon slags litteraturanalys för att du är sliten och utan att jag vet om det hittar en eller laddar ner någonting och tittar på det i stället och gör en fin analys på så sätt. Ja då har du ju har du ju gått ifrån uppgiftens fokus kanske lite men du har ju ändå gått igenom uppgiften och lärt dig kanske själva tekniken.

> J: Jag tycker att en viss typ av litteratur ska man få med sig precis som att man ska få viss typ av film med sig eller viss typ av teater med sig. Alltså jag kan tycka att bara titta på en film för att inte göra någonting med den det tycker jag är ganska meningslöst men om det är någonting av betydelse då tycker jag inte att det spelar någon roll egentligen. Men sen samtidigt tycker jag att en viss typ av litteratur kan inte filmen representera till exempel litteraturkanon.

Lärare L beskriver sammanfattningsvis problematiken som kommer av att elever väljer att titta på en film i stället för att läsa en bok:

> L: Många försöker komma undan det här textbaserade, det skrivna och att skriva själv och det gör ju också, inte bara när det gäller litteraturhistoria utan när det gäller alla ämnen, att producera text blir allt svårare och det ser man att det blir som ett samhällsfenomen att man ser att man har svårt att uttrycka sig korrekt framför allt i skrift då.

2.2.8 Analys av lärares övriga attityder kring spelfilm

Lilja Waltå (2016) skriver i sin studie om läromedel i yrkesförberedande program att det saknas uppgifter som jämför film och skönlitteratur (s. 232). I denna studie framkommer samma fenomen både hos läromedlen som undersökts såväl som vad flera av lärarna tycker om läromedlens kvalitet - att det helt enkelt inte finns nog med uppgifter där spelfilm används. I jämförelse med kommentarmaterialet där det står att filmen ska ha en “given plats i undervisningen” finns alltså en märkbar skillnad för hur spelfilmen implementeras i läromedlen (Skolverket u.å.a). Lärare söker sig istället till eget material eller Svenska filminstitutets filmhandledningar för stöd i undervisningen när de undervisar om film. Som beskrivs ovan så känner lärare att de har för lite tid för att visa film, vilket är en problematik som inte underlättas av att ha svårigheter i att hitta sätt att jobba med filmen på. Som synes, så finns det en uppdelning mellan lärare. Vissa använder läromedlen mer än andra och de som använder läromedlet mer ser det som en trygghet för eleverna i att ha struktur på ämnet. Just sådana lärare som gärna lutar sig till läromedlen för elevernas skull skulle kanske ha större motivation till

arbete med spelfilm om läromedlen skapade den möjligheten. Och det är just i sådana fall som läromedlen kan peka på transfereringen lärare och ge dem möjlighet att se hur de olika medierna kan ge och ta av varandra utifrån flera perspektiv (Haskell 2001, s. 3; Spinner 2019, s. 161, s.162).

Det råder delade meningar bland lärarna när det diskuteras om när eleverna ser filmen istället för att läsa boken. Alla dessa attityder kan till viss del kopplas till Dahl-Jones och Janusiewicz (2014) studie. Hos vissa lärare har filmen inte en jämställd status bokens både när de utgår från sina attityder såväl som skolans styrdokument (Dahl-Jones och Janusiewicz 2014, s. 39). Här syns en transfereringsavsaknad hos lärarna eftersom deras yttranden vittnar om en livsvärld där fenomenen skönlitteratur och spelfilm skiljs från varandra (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 113). De som har en mer pragmatisk attityd till att elever ser filmen i stället kan uppfatta närhetstransfereringsmöjligheterna av själva berättelsen men pratar inte om vad som kan gynna elever av att se filmen i andra avseenden. De som har ett mer avståndstagande attityd ser transformeringen av berättelserna nästan som ett fusk vilket dels tyder på en motsättning gentemot det Haskell beskriver gällande transfereringens möjligheter (2001, s. 3), dels beror på det faktum att uppgiften är utformad utefter det skönlitterära verket. Lärarna som jobbar med både bok och film samtidigt ser det som ett sätt att undvika att eleverna ser filmen så de ser alltså filmen mer som ett komplement till litteraturen. Än en gång kan Olin-Schellers (2006) forskning appliceras på den transferering som lärarna ser hos elever som ser filmen i stället för att läsa boken - filmen ska vara ett komplement (ibid. s. 121) eller en jämförelse (ibid. s. 131). I relation till Nicoobayan Shiris (2011) beskrivning till cinelitteracitet blir de olika sätten att använda film som analytisk kompetens (s. 9) här underminerade eftersom filmen dels inte får användas i större utsträckning, dels blir en huvudvärk för de lärare som har en avig inställning till att se filmen i stället för att läsa boken. Den attityd och den livsvärld som framställs av lärarna kan med stor sannolikhet kopplas till det samhällsfenomen som existerar - barn läser mindre idag än förr (Statens medieråd 2019, s. 30). De lärare som har en mer pragmatisk inställning pekar dock på en attityd som skulle kunna göra att eleverna ser en mindre uppdelad hierarki mellan skönlitteraturen och spelfilmen. Elever ska följa uppgiftens instruktioner men om lärare helt ser ner på att konsumera en berättelse på ett audiovisuellt sätt kommer kanske myten att leva kvar: att skönlitteraturen kopplas till självständiga individer och spelfilmer kopplas till likriktade individer (Persson 2012, s. 109) i skolan.

Det centrala innehållet till svenskämnet är tudelat i språk och litteratur (Skolverket u.å.d) och kunskapskraven tar inte upp film som en förmåga eleverna ska ha att kunna analysera eller

arbeta med (Skolverket u.å.d). Detta kräver tolkning av lärarna vilket bidragit till varierande uppgifter för eleverna och lärares attityder kommer alltid delvis präglas av detta synsätt på förmågor som elever ska få med sig. Av denna analys syns det att spelfilmens plats över lag står under i relation till skönlitteraturen i hierarkin utifrån styrdokument och lärares attityder.

2.2.9 Sammanfattning av resultat och analys av lärarnas intervjuer

All undervisning utgår från Skolverkets styrdokument som beskriver kärnan i vad som skall implementeras i svenskämnet på gymnasieskolan och därmed utveckla elevers kunskap. Det går att urskilja en brist i kunskapskraven utifrån denna studie, där spelfilmen inte implementerats tillräckligt trots ett alltmer digitaliserat samhälle. Uppenbarligen har denna uppdelning skapat svårigheter för lärare att kunna argumentera för användandet av filmen som ett medium jämställt skönlitteraturen när det gäller olika arbetsområden för bedömning. Vissa lärare har en mer reserverad attityd gentemot spelfilm som fenomen men de flesta är positivt inställda till mediets användningsområden och talar främst om centralt innehåll och tidsaspekten som de största hindren. Detta är inget man som lärare kan komma ifrån och alltid måste förhålla sig till eftersom ens uppgifter måste kopplas till kunskapskraven. Men det syns också en attityd där myten om den goda boken kvarstår som gör att filmen oftare är medlet än målet i arbetsområden. Det finns undantag som skapat goda närhetstransfereringsmöjligheter för elever att förstå till exempel olika tidsepoker eller att lättare ta till sig av svåra skönlitterära verk. Trots den goda intentionen med detta så finns det anledning att anta att sådana attityder kommer fortsätta att sätta fenomenen skönlitteratur och spelfilm i en hierarki där skönlitteraturen står överst.

Efter genomarbetat resultat med tillhörande analyser går det att urskilja tre väsentliga områden som beskrivit hur lärare använder sig av spelfilm i undervisningen. Detta bekräftar Olin-Scheller genom sin avhandling om filmens tre huvudsakliga användningsområden: illustrativ, jämförande och som komplement eller avslutande del (2006, s. 112; s. 121; s. 131). Filmen tenderar precis som Olin-Scheller påstår, för flera lärare att dels användas för att levandegöra ett litterärt stoff, som ingång till att förklara litteraturvetenskapliga begrepp såsom dramaturgi, dels som belöning för elever efter avslutat litteraturmoment. Även om lärarnas inställning till spelfilmen i sig självt är mestadels positiv så står många både medvetna och omedvetna hinder i vägen att praktiskt transferera mellan spelfilm och skönlitteraturen utifrån skolans styrdokument.

3. Diskussion

Inledningsvis måste styrdokumentens hierarkisering av skönlitteraturen diskuteras för att kunna peka på vad läromedel och lärare måste utgå från. Till exempel, vidmakthåller styrdokumenten skönlitteraturens överordnade ställning och lägger fram spelfilmen lite som en efterhandskonstruktion (Magnusson 2014, s. 209). Fenomenet som berör den goda boken kvarstår alltså i skolans styrdokument. Styrdokumenten bygger på en tanke om att läsningen i sig gör dig till en bättre människa och att skönlitteraturen därför är viktigare än alla andra medier (Persson 2012, s. 106). Detta visar sig inom svenskämnets skönlitterära område i svenska 1 och svenska 2 där skönlitterärt berättande har ett övertag både inom den litteraturhistoriska fördjupningen såväl som i appliceringen av litteraturvetenskapliga begrepp. Det måste därutöver påpekas att spelfilmen inte nämns alls i det centrala innehållet i svenska 3. Precis som tidigare beskrivits finns det inget direkt stöd i kunskapskraven att använda spelfilmen som bedömningsunderlag vilket begränsar utrymmet den kan få i undervisningen. Detta påvisar liknande tendenser som Simon Wessbos (2016) forskning kommer fram till. Han påtalar möjligheterna med att använda spelfilmen som ett enskilt verktyg i relation till skolans styrdokument vore av värde för att göra litteraturundervisningen mer tillgänglig för elever. Styrdokumenten är alltså bärande i att inte ta vara på transfereringsmöjligheterna trots att det i kommentarmaterialet framkommer att filmen ska ha en given plats i undervisningen. Denna givna plats måste alltså tolkas in av läromedel och lärare på ett sätt som inte uppmuntrar till närhetstransferering i större utsträckning eftersom spelfilmen blir svår att applicera utifrån kunskapskraven.

I de undersökta läromedlen syns tydliga tendenser till hur det anses att spelfilm ska implementeras i svenskundervisningen. Resultatet visade att spelfilmen i de undersökta läromedlen Svenska impulser och Svenska helt enkelt för samtliga årskurser på gymnasiet, tenderar att främst omnämna skönlitterära verk som transformerats alltså - gjorts om till spelfilm. Innehållet i läromedlen är på så vis inte aktiva i att få elever att se hur skönlitteratur och spelfilm kan ge och ta av varandra utan att vara transfomeringar av varandra. Läromedlen skapar en grund för vad undervisningen bör inkludera och upprätthåller därför styrdokumentens hierarkiska syn där spelfilmen marginaliseras och skönlitteraturen permitteras. Även Christoffer Dahl påpekar detta i sin avhandling (2015, s. 282). Att se transfereringen som en möjlighet i läromedlen blir därför svår eftersom spelfilmen oftast används som kompletterande syfte i relation till ett skönlitterärt verk. De närhetstransfereringsmöjligheter som främst kommer fram är relativt ytliga då spelfilmen oftast ska stötta skönlitterära verk eller epoker och

göra dem mer lättsmälta. Det går här att urskilja ett tydligt mönster utifrån samtliga läromedel - att filmen i sig inte är särskilt viktig i svenskundervisningen utan snarare uppmärksammas utifrån att eleverna lever i en verklighet där de förväntas konsumera mediet på sin fritid. Detta visar sig även i intervjuerna med lärarna där de själva sa att de inte kunde använda sig av läromedlen i arbete med film eftersom uppgifterna inte var adekvata.

En aspekt på filmen som fritidskonsumtion lyfts även hos i resultatet av intervjuerna. De flesta av de intervjuade lärarna var positivt inställda till att använda spelfilmen i sin undervisning men ansåg det inte lika nödvändigt som skönlitteratur eftersom eleverna tittar på film på sin fritid. Eftersom svenskämnets styrdokument vilar på en dikotomi mellan språk och litteratur märktes det att lärarna ansåg det viktigare att öppna den skönlitterära världen än spelfilmens värld; snarare än att sammanföra dessa genom transferering. Elevers läsovana verkar påverka denna prioritering även om flera lärare är eniga om att eleverna har lättare att ta sig an litteraturvetenskapliga begrepp genom spelfilm. Precis som i läromedlen syns närhetstransferering genom att tydligaregöra litterära epoker och verk genom användandet av spelfilm. Transformerade verk får alltså illustrera det som anses vara svårt för eleverna att förstå i skönlitteratur. Därmed finns det en avsaknad av att vilja peka på vad fenomenen har gemensamt utanför transformeringens ramar. Det Ohlin-Scheller kom fram till redan 2006 innan implementeringen av LGY11 - att spelfilmen användes i ett kompletterande syfte (s. 121) - visar sig i denna undersökning fortfarande stämma. Om lärare utgår från att elever har metakunskaper om spelfilm men inte utnyttjar denna förkunskap i sin litteraturundervisning kan man gå miste om den närhetstransferering som kan uppstå och berika elevers förståelse. Även om det går att hävda att kunskapskraven inte inkluderar spelfilm så pekar några intervjuer på att lärare utifrån sitt tolkningsutrymme använder spelfilm i sin bedömning. Detta visar på en viss öppenhet till transferering men att hierarkin mellan skönlitteratur och spelfilm finns i lärarnas tankesätt om vad som bör förmedlas i undervisningen. Både lärares attityder om spelfilm samt utgångspunkt i styrdokumenten visar sig tydligt i att spelfilmen oftast hamnar i skymundan i svenskundervisningen.

Denna studies syfte har varit att se transferering som en väsentlig utgångspunkt i svenskundervisningens litterära område (Haskell 2001, s. 3). Det visade sig i resultatet att förutsättningarna för den överförbarhet som skulle kunna vara möjlig mellan skönlitteratur och spelfilm begränsas av styrdokumenten. Att lättare kunna se på världen utifrån transferingsmöjligheter skapar förutsättningar för bredare förståelse för litteratur, precis som Haskell talar om (2001, s. 3). Transfereringsmöjligheterna sträcker sig även utanför

svenskundervisningens skönlitterära område. Genom medvetenheten om transferering mellan skönlitteratur och spelfilm kan en större medvetenhet om inlärning appliceras på kunskap som sträcker sig ut utanför svenskämnets ramar och in i samhället.

4. Slutsats

Den hierarkisering som finns i svenskämnets styrdokument präglar hur både läromedel och lärare använder sig av transferering och spelfilm. Resultatet har visat att spelfilmen inte ses som ett enskilt väsentligt medium som kan beskriva litterära verkningsmedel eller berättande, utan mer som en stöttepelare till skönlitteraturen. Förutsättningen för närhetstransferering mellan skönlitteratur och spelfilm visar sig inte till så stor del tillgodoses i svenskundervisningen eftersom spelfilmen som fenomen ses mer som en fritidssysselsättning både i läromedel och av undervisande lärare. Spelfilmen lyfts som en positiv del av undervisningen i vissa kringliggande styrdokument såsom Skolverkets kommentarmaterial. Spelfilmen blir dock som ett komplement i de mer centrala dokumenten eftersom den inte lyfts någonstans i svenskkursernas kunskapskrav. För att förändra detta synsätt krävs ett en omvärdering av skolans centrala styrdokument för att se spelfilmen som ett viktigt medium. Denna förändring skulle i längden kunna skapa bättre förutsättningar för närhetstransferering och därmed peka på hur metakunskaper kan appliceras på både skönlitteratur och spelfilm i svenskundervisningen på gymnasiet. Den transferering som existerar idag är en god början men har potentialen att bli så mycket mer.

5. Vidare forskning

För att skapa en fördjupad förståelse för transferering mellan skönlitteratur och spelfilm finns det flera sätt att gå vidare med forskning inom området. Det hade därför till exempel varit intressant att göra en mer longitudinell undersökning på gymnasiet. Där kunde en grupp elever exempelvis främst fått jobba med spelfilmsanalys under en termin eller ett läsår för att sedan transferera detta på skönlitteratur. Utförs en sådan studie under en längre period kan det bidra till valid kunskap om spelfilmens möjligheter i en större utsträckning.

Genom att studera flera olika läromedel i nyare utgåvor finns det möjlighet att dels se om spelfilmen fått mer utrymme i nyare läromedel, dels om spelfilmen används som undervisningsmaterial annorlunda beroende på vilken årskurs läromedlet är tillägnat. En sådan studie med ett bredare fokus på läromedlen i sig själv skulle kunna bidra till fler transfereringsuppslag mellan skönlitteratur och spelfilm.

En annan intressant ingång skulle kunna vara att intervjua personer som arbetar med läroplansutveckling på Skolverket för att mer konkret ta reda på hur de tycker att spelfilmen bör implementeras i svenskundervisningen.

Avslutningsvis hade det också varit intressant att undersöka hur lärarutbildningar inkorporerar spelfilm och transferering i utbildningen för blivande svensklärare. Detta eftersom vi själva känt att spelfilmen marginaliserats trots att multimodalitet som begrepp är så populärt. Kurser om litteratur som endast tar upp skönlitteratur kan ge underlag för en studie av överlappningen mellan gymnasieskolans styrdokument och lärarutbildningens innehåll.

6. Källor

Alvehus, Johan. 2019. *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 2. uppl. Liber: Stockholm.

Anders, Petra. 2019. Literary Learning: Spinner´s Aspects of Literary Learning (2006) as a reference point for international film education. *Film Education Journal,* 2(2): ss. 159–160.

Bolander, Eva & Fejes, Andreas. 2019. Diskursanalys. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 3. uppl. Stockholm: Liber.

Bruhn, Jörgen och Lutas, Liviu. 2016. *Intermedialitet och litteraturanalys*. http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1065868/ATTACHMENT01.pdf (Hämtad 2021-05-18).

Campopiano, Titti; Hasselskog, Peter & Johansson, Marléne. 2017. *Multimodala resurser för lärande.* https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_08/Material/Flik/Del_08_MomentA/Artiklar/M29_Gr_08A_01_resurser.docx (Hämtad 2021-05-17).

Carlbaum, Sara; Hanberger, Anders; Andersson, Eva; Roe, Astrid; Tengberg, Michael & Kärnebro, Katarina. 2019. *Utvärdering av läslyftet - Slutrapport från den nationella utvärderingen av läslyftets genomförande och effekter i olika skolformer.* Umeå Centre for Evaluation Research: Umeå universitet. https://www.skolverket.se/download/18.a35553a171bb8ce903cf4/1591805722854/Laslyftet_utvardering_Slutrapport_2020_UCER.pdf (Hämtad 2021-04-28).

Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn. 2015. *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Dahl, Christoffer. 2015. *Litteraturstudiets legitimeringar: analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskola*. Diss., Göteborg: Göteborgs universitet.

Dahl-Jones, Annelie & Janusiewicz, Anna. 2014. *Filmens roll i svenskundervisningen En studie av lärares förhållningssätt till mediet i gymnasieskolan.* Examensuppsats., Avdelningen för humaniora. Gävle: Högskolan i Gävle. http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:782823/FULLTEXT01.pdf (Hämtad 2021-03-29).

Graeske, Caroline & Lundström, Stefan. 2016. *Att välja välja texter.* https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteraturundervisning/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M11_gym_02A_01_att_valja_texter.docx (Hämtad 2021-03-10).

Granath, Linus. 2013. *Film i svenskundervisningen Vilka potentiella användningsområden har filmen som undervisningsmedium den svenska grund- och gymnasieskolan.* Examensarbete, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. Linköping: Linköpings Universitet. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:606994/FULLTEXT01.pdf (Hämtad 2021-03-29).

Haskell, Robert. E. 2001. *Transfer of learning: Cognition, instruction and reasoning*. San Diego, Calif.: Academic.

Liberg, Caroline & Säljö, Roger. 2014. Grundläggande färdigheter - att bli medborgare. I Lundgren, Ulf. P.; Säljö, Roger & Liberg, Caroline. (red.) *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärare*. 3. uppl. Stockholm: Natur & kultur. ss. 357–377.

Lilja Waltå, Katrin. 2016. *"Äger du en skruvmejsel?": litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011*. Diss., Göteborg: Göteborgs universitet.

Magnusson, Petra. 2011. *Läsning i ny tid: pappersburen skrift i ett multimodalt perspektiv*. Lic.-avh., Lund: Lunds universitet.

Magnusson, Petra. 2014. *Meningsskapandets möjligheter: multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan*. Diss., Malmö: Malmö högskola.

Markstedt, Carl-Johan & Eriksson, Sven. 2013. *Svenska impulser 3*. 1. uppl. Stockholm: Sanoma utbildning.

Markstedt, Carl-Johan & Eriksson, Sven. 2017. *Svenska impulser 1*. 2. uppl. Stockholm: Sanoma utbildning.

Markstedt, Carl-Johan & Eriksson, Sven. 2020. *Svenska impulser 2*. 3. uppl. Stockholm: Sanoma utbildning.

Nicoobayan Shiri, Azadeh. 2011. *Cinelitteracitet i svenskämnet: En granskning av filmmediets position i skolan.* Examensarbete., Högskolan för lärande och kommunikation. Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Nilsson, Annika & Winqvist, Lena. 2015. *Svenska 3 helt enkelt*. 1. uppl. Lund: NA förlag.

Nilsson, Annika & Winqvist, Lena. 2016. *Svenska 2 helt enkelt*. 1. uppl. Lund: NA förlag.

Nilsson, Annika & Winqvist, Lena. 2018. *Svenska 1 helt enkelt*. 2. uppl. Lund: NA förlag.

Olin-Scheller, Christina. 2006. *Mellan Dante och* Big Brother - *En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss., Karlstad: Karlstads universitet.

Persson, Magnus. 2012. *Den goda boken: samtida föreställningar om litteratur och läsning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Schröder, Stephan. M. 2020. Like Huginn and Muninn? Cinema studies and Scandinavian studies as Kulturwissenschaft. *Journal of Scandinavian Cinema*, 10(3): ss. 235-242.

Selander, Staffan & Kress, Gunther. R. 2010. *Design för lärande: ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedt.

Skolverket. 2020. *Redovisning av Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling: Läslyftet.* Solna: Skolverket. https://www.regeringen.se/49b731/contentassets/de6af9c8f05c44088dcb689ea0b08fcd/uppdrag-om-fortbildning-i-las--och-skrivutveckling--laslyftet (Hämtad 2021-03-01).

Skolverket. u.å.a. *Kommentarmaterial till ämnesplanen i svenska i gymnasieskolan*. https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf (Hämtad 2021-01-21).

Skolverket. u.å.b. *Läroplan för gymnasieskolan.* https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan (Hämtad 2021-03-01).

Skolverket. u.å.c. *Perspektiv på litteraturundervisning.* https://larportalen.skolverket.se/#/modul/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteraturundervisning/del_01/ (Hämtad 2021-03-02).

Skolverket. u.å.d. *Ämne - Svenska*. https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVE%26courseCode%3DSVERET0%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3#anchor_SVERET0 (Hämtad 2021-02-14).

Skolöverstyrelsen. 1975. *Läroplan för gymnasieskolan, Lgy70. Allmän del*. Skolöverstyrelsen.

Spinner, Kaspar. H. 2019. Literary Learning: Aspects of literary learning. *Film Education Journal,* 2(2): ss. 159–174.

Statens Medieråd. 2019. *Ungar och Medier 2019*. https://www.statensmedierad.se/rapporter-och-analyser/material-rapporter-och-analyser/ungar--medier-2019 (Hämtad 2021-05-05).

Strauss, Valerie. 2015. The real stuff of schooling: How to teach students to apply knowledge. *The Washington Post*, 2015-03-24. https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2015/03/24/the-real-stuff-of-schooling-how-to-teach-students-to-apply-knowledge/ (Hämtad 2021-02-22).

Svenska filminstitutet. u.å.a. *Filmhandledningar*. https://www.filminstitutet.se/sv/fa-kunskap-om-film/filmpedagogik/filmhandledningar/ (Hämtad 2021-03-22).

Svenska filminstitutet. u.å.b. *Filmlexikon*. https://www.filminstitutet.se/sv/fa-kunskap-om-film/filmpedagogik/filmlexikon/ (Hämtad 2021-03-22).

Svenska filminstitutet. u.å.c. *Verksamhet och organisation*. https://www.filminstitutet.se/sv/om-oss/vart-uppdrag/verksamhet--organisation/ (Hämtad 2021-03-22).

Utbildningsdepartementet. 2013. *Uppdrag om fortbildning i läs-och skrivutveckling - Läslyftet*. (U2013/7215/S). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Wahlström, Ninni. 2019. *Didaktik: ett professionsbegrepp*. 1. uppl. Malmö: Gleerups.

Wessbo, Simon. 2016. Fiktion genom två medier - En studie av gymnasieelevers arbete med fiktion från film och skönlitteratur. I *Framtida berättelser: Perspektiv på nordisk modersmålsdidaktisk forskning och praktik.* Vasa, Finland. December 2015. ss. 185–206.

Bilaga 1. Skolverkets centrala innehåll och kunskapskrav för svenskämnet på gymnasieskolan

Svenska 1

Centralt innehåll

- "Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer."
- "Centrala motiv, berättarteknik och vanliga stildrag i fiktivt berättande, till exempel i skönlitteratur och teater samt i film och andra medier." (Skolverket u.å.d)

Kunskapskrav

E: Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. Dessutom kan eleven översiktligt redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger någon iakttagelse och formulerar egna tankar med utgångspunkt i berättandet. (Skolverket u.å.d)

C: Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska grepp. Dessutom kan eleven utförligt redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger några iakttagelser och formulerar välgrundade egna tankar med utgångspunkt i berättandet. (Skolverket u.å.d)

A: Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. Eleven reflekterar också över innehåll och form med hjälp av några berättartekniska och stilistiska grepp. Dessutom kan eleven utförligt redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger några iakttagelser och formulerar välgrundade och nyanserade egna tankar med utgångspunkt i berättandet samt relaterar innehållet i berättandet på ett relevant sätt till allmänmänskliga förhållanden. (Skolverket u.å.d)

Svenska 2

Centralt innehåll

- Svenska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker.
- Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk. Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen.
- Skönlitterära verkningsmedel. Centrala litteraturvetenskapliga begrepp och deras användning. (Skolverket u.å.d)

Kunskapskrav

E: Eleven diskuterar översiktligt stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker utifrån några centrala litteraturvetenskapliga begrepp. Eleven ger exempel på och diskuterar översiktligt samband mellan skönlitteratur och idéströmningar i samhället. (Skolverket u.å.d)

C: Eleven diskuterar översiktligt stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker utifrån några centrala litteraturvetenskapliga begrepp. Eleven ger exempel på litterära verkningsmedel, resonerar nyanserat om dessa och diskuterar utförligt och nyanserat hur de skönlitterära verken förmedlar idéer och känslor samt sätter dessa verk och författarskap i relation till förhållanden och idéströmningar i samhället. (Skolverket u.å.d)

A: Eleven diskuterar översiktligt stil, innehåll och bärande tankar i skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker utifrån några centrala litteraturvetenskapliga begrepp. Eleven ger exempel på litterära verkningsmedel och diskuterar utförligt hur de skönlitterära verken förmedlar idéer och känslor samt sätter dessa verk och författarskap i relation till förhållanden och idéströmningar i samhället. (Skolverket u.å.d)

Svenska 3

Centralt innehåll

- Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grep. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg. (Skolverket u.å.d)

Kunskapskrav

E: Eleven kan göra en fördjupad, textnära litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap. I analysen använder eleven med viss säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom belägg från texterna. (Skolverket u.å.d)

C: Eleven kan göra en fördjupad, utförlig textnära litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap. I analysen använder eleven med viss säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom väl valda belägg från texterna. (Skolverket u.å.d)

A: Eleven kan göra en fördjupad, utförlig, träffsäker och nyanserad textnära litterär analys av ett tema, en genre eller ett författarskap ur flera perspektiv. I analysen använder eleven med säkerhet litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg samt ger stöd för sin tolkning genom väl valda belägg från texterna. (Skolverket u.å.d)

Bilaga 2. Intervjuguide

Inledning	Här presenteras studiens syfte samt problemformulering samt praktiska delar av intervjun såsom samtycke för inspelning samt längden och strukturen på intervjun (Christoffersen & Johannessen, 2015 s. 86).	
	Ursprungsfrågor	**Följdfrågor**
Faktafrågor	Vilket kön identifierar du dig som? Vilket län är du verksam i? Hur många år har du arbetat som lärare? Har du undervisat samtliga årskurser på gymnasiet i svenska? Arbetar du med elever från ett studieförberedande eller yrkesförberedande program?	
Introduktionsfrågor/Övergångsfrågor	Vad tycker du att dina elever bör få med sig efter arbete inom området litteratur? (vilket innefattar litteraturanalys och tryckt skönlitteratur) Vad tycker du att dina elever har svårt med att tillämpa i arbetet inom området litteratur? Brukar du använda dig av din skolas läromedel när du utformar dina lektionsupplägg inom området litteratur/film? - Om inte, hur får du inspiration till dina upplägg?	Hur mycket tid lägger du på läsning i klassrummet? Romaner per år?

Nyckelfrågor Här definierar vi också spelfilm samt skönlitteratur som "sådant som har i syfte att underhålla".	Hur använder du dig av spelfilm i undervisningen? **Vad hindrar dig från att använda spelfilm i undervisningen?** Vad hade du behövt för stöd för att inkorporera spelfilm med litteratur? Vad kan man inte lära ut genom film? Händer det att du använder dig av spelfilm som utfyllnad, dvs utan någon tanke på hur man skulle kunna arbeta med filmen? Var hittar du lektionsupplägg/uppgifter om litteratur och film? Har ni arbetat med det kollegiala på din skola? Hur kan man med hjälp av spelfilm skapa en vidgad litteraturundervisning? **Tror du att det kan vara lättare för elever att tillämpa litteraturanalytiska begrepp såsom karaktärsutveckling, tema, motiv och epok genom spelfilm?** Använder du dig av spelfilm för att lära ut litteraturhistoria? Varför? Om litteraturhistorisk utveckling, kan spelfilm synliggöra dessa delar? Kan det förmedlas genom film?	Hur mycket tid lägger du på film i undervisningen? Filmer per år Hur skulle man kunna utnyttja elevers försprång till film i litteraturundervisningen? Hur resonerar du kring att elever kanske väljer att titta på filmen/serien i stället för att läsa den bok du valt? Skiljer det sig mellan årskurser om du använder film eller ej? Kan du tänka dig att använda filmen tvärtom - som en ingång? *Hur ser du på det multimodala perspektivet?
Avslutning	**Vad hindrar dig från att använda spelfilm i undervisningen?** Har du ett lektionsupplägg om film/litteratur skulle vi gärna vilja ta dela av det. Lägga/ta bort - kan alltid mejla oss om du kommer på något Mejlar dig den färdiga uppsatsen	

*Frågan ställdes endast till en informant

Bilaga 3. Omnämnd skönlitteratur och spelfilm

Skönlitteratur:

Aladdin (*)

Ali Baba (*)

Björnstad (Backman, Fredrik 2016)

De tre Musketörerna (Dumas, Alexandre 1946 (på sv))

Don Quijote (de Cervantes, Miguel 1605)

Dracula (Stoker, Bram 1897)

En Julsaga (Dickens, Charles 1843)

Frankenstein (Shelly, Mary 1818)

Iliaden (Homeros ca. mitten av 700-talet f.Kr)

Odyssen (Homeros 700-talet f.Kr)

Processen (Kafka, Franz 1945)

Pälsen (Söderberg, Hjalmar 1898)

Robinson Crusoe (Defoe, Daniel 1719)

Sindbad sjöfararen (*)

Stolthet och fördom (Austen, Jane 1813)

Tjänarinnans berättelse (Atwood, Margaret 1985)

Tusen och en natt (*)

Spelfilm:

Alive (Marshall, Frank 1993)

*And Then We Danced (*Akin, Levan 2019)

Bilar (Lasseter, John 2006)

Bram Stoker's Dracula (Ford Coppola, Francis 1992)

Cast Away (Zemeckis, Robert 2000)

En Julsaga (Zemeckis, Robert 2009)

Fanny och Alexander (Bergman, Ingmar 1982)

Fight Club (Fincher, David 1999)

Flugornas Herre (Hook, Harry 1990)

Frankenstein (Whale, James 1931; Branagh, Kenneth 1994)

Lejonkungen (*)

Madame Bovary (Barthes, Sophie 2014)

Metropolis (Lang, Fritz 1927)

Miss Julie (Ullman, Liv 2014)

Moderna tider (Chaplin, Charlie 1936)

Processen (Welles, Orson 1962; Jones, David 1993)

Pälsen (Larson, Björne 2008)

Romeo + Juliet (Luhrman, Baz 1996)

Scary Movie (Wayans, Keenen I. 2000)

Scream (Craven, Wes 1996)

Seven (Fincher, David 1995)

Shakespeare in Love (Norman, Marc 1998)

Stolthet och fördom ([En man för Elizabeth] (Leonard, Robert Z. 1940; Coke, Cyril 1980; Langton, Simon 1995; Wright, Joe 2005)

The Bang Bang Club (Silver, Steven 2010)

Tristan och Isolde (*)

Troja (Petersen, Wolfgang 2004)

*De intervjuade lärarna/läromedlet hänvisade inte till utgivningsår eller upplaga, därav okänt årtal och författare/regissör.