

Lyrikundervisning för dagens studenter och morgondagens elever. Transmedialt berättande och litteraturredaktiska repertoarer

Anette Svensson, Jenny Malmqvist och Bo Hellgren

Abstract

I en tid präglad av konvergenskultur har en undervisningsdesign baserad på transmedialitet skapats för studenter på ämneslärarprogrammet i svenska för att dels visa på alternativa sätt att analysera dikter, dels visa på alternativa sätt att undervisa i lyrik och lyrikanalys och därigenom vidga den litteraturredaktiska repertoaren för framtidens ämneslärare. Syftet med studien är att undersöka lärarstudenters transmedieringar av dikter, samt deras erfarenheter och upplevelser av den transmediala och kreativa processen genom en undervisningsdesign som sätter fokus på att skapa *knowledge-in-action* beträffande lyrikanalys, för att bidra med kunskap om hur transmedialt berättande kan möjliggöra utveckling av lärarstudenters litteraturredaktiska repertoarer. I den undervisningsdesign som har utarbetats och genomförts i tre cykler: ht-21 (12 studenter), ht-22 (12 studenter) och ht-23 (11 studenter) har studenterna transmedierat kända svenska dikter. Det empiriska underlaget för studien är studenternas representationer, det vill säga deras om- och återskapelser av dikterna, och deras svar på uppföljande enkäter. Studiens resultat visar att studenterna fokuserar på samhällskritiska teman som belyser digitalisering, könsroller och relationer, när de omskapar dikterna. Exempel på detta är att de belyser kvinnans frigörelse, lesbisk kärlek och effekter av att leva i en skärmkultur. Därtill använder studenterna olika transmedieringsstrategier, där man antingen behåller en stor del av dikten och skapar nya kontexter och villkor alternativt lägger till ljud och/eller bild eller gör större förändringar av språk och innehåll, men håller fast vid diktens centrala tema. De använder också relevansskapande-strategier såsom att modernisera språket eller använda uttrycksformer som känns relevanta såsom rap, serieadaption eller TikTok-film.

Introduktion

Litteraturundervisningen i skolans språkämnerna inbegriper studier av berättelser i olika genrer och medier, såväl analoga som digitala. En av dessa genrer, lyrik, utgör centralt innehåll i grundskolans och gymnasieskolans svenskämne. Genren nämns explicit i samband med receptiva förmågor där eleverna i gymnasieskolan, enligt GY25, kommer att genomföra "[l]äsning av, samtal om och analys av skönlitterära texter ur genreerna epik, lyrik och dramatik, författade av såväl kvinnor som män, med betoning på samtida litteratur" (Skolverket 2024). Lyrik kan även ligga till grund för utveckling

av produktiva färdigheter genom att arbeta med ”Skriftlig framställning av olika typer av texter för kommunikation, lärande och reflektion, däribland argumenterande texter och kreativt skrivande” (Skolverket 2024). Det finns dock ett flertal studier som visar att både verksamma och blivande svensklärare upplever lyrikundervisningen som en utmaning och att de ger uttryck för en osäkerhet inför denna del av sitt uppdrag (t. ex. Alfredsson 2018: 239; Dahlbäck, Lyngfelt & Bengtsdotter Katz 2018: 114). En anledning till att lärare och lärarstudenter upplever lyrikundervisning som utmanande kan vara att de inte själva är vana vid att läsa lyrik (Wolf 2002: 138). Det kan också bero på den spridda föreställningen att lyrik är svårt och allvarligt, men Alfredsson (2018: 238) påpekar att det också kan vara lätt och roligt, något som han kallar för ”the duality of poetry”. Till detta kan tilläggas att lärarstudenter ger uttryck för ett behov av att i högre grad bli förberedda för att undervisa i lyrik, liksom i olika estetiska uttrycksformer över lag (Dahlbäck, Lyngfelt & Bengtsdotter Katz 2018: 117). Det finns således ett teoretiskt och praktiskt behov av lyrikdidaktik i lärarutbildningen och det är viktigt att utveckla blivande svensklärares litteraturredaktiska repertoar, det vill säga förmåga att använda olika metoder, med fokus på lyrikundervisning.

I denna artikel redovisas och diskuteras en undervisningsdesign som skapats för studenter på ämneslärarprogrammet i svenska, för att erbjuda alternativa sätt att analysera dikter samt alternativa sätt att undervisa i lyrik och lyrikanalys och därigenom vidga den litteraturredaktiska repertoaren för framtidens ämneslärare.

Bakgrund

Då vi lever i en tid präglad av konvergenskultur (jfr. Jenkins 2008), där nya versioner av berättelser, ofta i nya medier, skapas och omskapas, utgör *transmedia storytelling*, transmedialt berättande (jfr. Jenkins 2007), kärnan i den undervisningsdesign som testas och utvecklas i studien. Transmedialt berättande, vilket representerar en process där ett innehåll sprids systematiskt i olika medier och över olika plattformar för att skapa en enhetlig och koordinerad upplevelse (Jenkins 2007: st. 1), är således ett centralt begrepp för den föreliggande studien. Undervisningsdesignen hämtar inspiration från underhållningsprogrammet *Helt lyriskt* (2018–2019), där tv-publiken får följa kända svenska musikartister i deras arbete med att tonsätta svenska dikter. Programidén inbegriper transmedialt berättande i och med att den syftar dels till att återupptäcka/återuppväcka och tillgängliggöra dikter genom att överföra dem till ett musikformat som får antas ligga närmre dagens medieanvändning, dels till att söka bemöta förutfattade, negativa attityder till lyrik som genre, vilka förutsätts cirkulera i samhället. Vid transmedialt berättande är syftet att i förflyttningen av innehåll från ett medium till ett annat skapa en upplevelse genom att *expandera* berättelsen. Denna upplevelse ses som ”world-building”, där olika delar byggs ihop till nya enheter (Jenkins 2007: st. 3). På detta sätt skapar transmedialt berättande förutsättningar för

lärande genom att ta fasta på essentiella analysprocesser och perspektivförändringar. Rampazzo Gambarato (2013: 93-94) utvecklar Jenkins tankar om upplevelse, perspektiv och analysprocesser genom att belysa hur transmedialt berättande uppmuntrar mottagarens engagemang. Det är upplevelsen av "world-building", att skapa föreställningsvärldar, samt att öppna upp innehållet och titta på det från olika perspektiv som skapar möjligheter att utveckla innehållet vidare. På detta sätt kan "läsaren" av den transmediala berättelsen ses som skapare av en narrativ värld där innehållet upplevs relevant.

Den föreliggande studien har som teoretisk utgångspunkt Applebees (1996) begrepp *knowledge-in-action*. Både *knowledge-out-of-context* och *knowledge-in-action* betecknar olika syn på meningsskapande och på vilken sorts kunskap som anses viktig inom en socialt konstruerad tradition (Applebee 1996: 3, 5). Medan *knowledge-out-of-context* kan ses representera lärande om litterära traditioner kan *knowledge-in-action* ses representera lärande genom aktivt deltagande i litterära traditioner (Applebee 1996: 3). *Knowledge-in-action* är därmed kopplat till en syn på traditioner som dynamiska, föränderliga och framåtblickande och i en lärandesituation är det viktigt att erbjuda ett sådant aktivt deltagande i litterära traditioner:

One of the most important features of a pedagogy designed to help students enter into culturally significant domains for conversation is that it invites genuine participation within the domain, the kind of participation that leads to *knowledge-in-action* rather than *knowledge-out-of-context* (Applebee 1996: 107).

Det är således relevant att möjliggöra *knowledge-in-action* för studenter på lärarutbildningen så att de dels själva får ta del av den dynamiska synen på meningsskapande och kunskap som associeras med *knowledge-in-action* och erbjuds aktivt deltagande i litterära traditioner, dels blir medvetna om vikten av att skapa sådana erbjudanden för sina elever i den kommande lärarprofessionen.

I den transmediala process som ligger till grund för undervisningsdesignen där studenterna uppmanas att omskapa en känd dikt utgör kreativitet en central del. I sitt arbete om barns utveckling och kreativitet påvisar Vygotsky (2004), från ett psykologiskt perspektiv, vikten av att barn och unga får arbeta med och utveckla sin kreativitet. Han hävdar att kreativitet "results not in the reproduction of previously experienced impressions or actions but in the creation of new images or actions" (2004: 9). Denna kreativitet framträder redan när barn genom lek ger uttryck för sin inre utveckling: "A child's play is not simply a reproduction of what he has experienced, but a creative reworking of the impressions he has acquired. He combines them and uses them to construct a new reality" (2004: 11). Kreativitet och fantasi är således centralt när barn och ungdomar skapar nya föreställningsvärldar och därigenom utvecklar förståelse och meningsskapande.

För mer än tio år sedan hävdade Linge (2012: 253) att det finns ett behov av en kreativ utbildning som utvecklar flexibilitet och anpassning – förmågor som är alltmer nödvändiga eftersom dagens och morgondagens samhälle ställer ökande krav på sådana kreativa produktiva förmågor. Det är dock inte bara utbildningen som bör vara kreativ; skolan behöver också utbilda för kreativitet, det vill säga utveckla elevers kreativa lärandeprocesser, vilket innebär att de deltar i innovativa lärandemiljöer, tar ansvar för sina lärandeprocesser och upplever att uppgifterna är relevanta (Craft 2005). Dessa tre områden – innovation, självständighet och relevans – är aspekter av kreativitet som används i artikeln för att analysera studiens resultat och utgör artikelns teoretiska ramverk.

Samhällets krav på kreativa medborgare är inte den enda anledningen till varför skolan bör utveckla elevers kreativa lärande och kreativa skapandeprocesser; att fokusera på kreativitet i utbildningen bidrar även till att utveckla och nå elevers fulla potential (Linge 2012: 253). I en tidigare studie som fokuserar på kreativt lärande i gymnasieskolans svenskämne framkom att eleverna bara hade arbetat med kreativt skapande i ämnena bild och musik eller på mellanstadiet (Svensson & Haglind 2020: 176). Robinson (2011: 8) påvisar att det är vanligt att fokusera på kreativt lärande i grundskolan, men att detta sedan ersätts av en mer traditionell akademisk praktik som exempelvis använder standardiserade tester i högstadiet och gymnasiet. I ett samhälle som är i ständig förändring och där flexibilitet och kreativitet värdesätts allt högre är det nödvändigt att ändra det sätt man utbildar på (Linge 2012: 253; Robinson 2011: 1-2), så att utbildningen ger större utrymme för kreativitet och självständighet (Craft 2005). För såväl dagens som morgondagens lärare är det relevant att uppmuntra och utveckla elevers fantasi och deras kreativa lärande. Den kreativa omskapningsprocessen med särskilt fokus på *innovation*, *relevans* och *självständighet* används för att analysera studiens resultat.

Kreativitet och transmedialt berättande som undervisningspraktik utgör fokus för studier både inom lärarutbildning (t. ex. Svensson 2021) och gymnasieskolan (t. ex. Wessbo 2021). I Svenssons (2021) studie på ämneslärarutbildningen i engelska undersöks hur en innovativ undervisningsdesign, som fokuserar på textuniversum och kreativt lärande, bidrar till att stärka studenternas engagemang och, enligt dem själva, deras förståelse för fiktionstexter. När gymnasieelever i svenska tar del av en novell och/eller en filmatisering och sedan skriver kommentarer visar resultaten i Wessbos (2021: 175-176) studie att de elever som endast har sett den filmatiserade adaptionen hamnar nära intrigen i sina kommentarer, medan de elever som har läst texten väljer olika positioner där de kan hålla sig nära intrigen eller placera sig bredvid texten för att undersöka dess budskap, alternativt betrakta texten som ett objekt som har konstruerats av en författare. Här kan även nämnas Höglunds (2017) studie där högstadieelever i en svenskspråkig skola i Finland omsätter dikt till film. Höglund undersöker den tolkningsprocess

som aktiveras i detta omsättande, där filmmediet utgör medel för att aktivt förhandla om diktens betydelse. Det multimodala och transmediala arbets-sättet erbjuder eleverna perspektiv och alternativ att förhålla sig till (Höglund 2017: 160-165).

Trots att få studier har behandlat lyrik i ett svenskt litteraturredaktiskt sammanhang, finns det studier som fokuserar på lyrikläsning och på lyrikundervisning i gymnasieskolan. Sigvardsson (2020) undersöker gymnasie-elevers läsning av lyrik på fritiden och lärares arbete med lyrik i gymnasieskolan. Studien visar att elevers lyrikläsning på fritiden motiveras av personliga, emotionella och psykologiska skäl (95-96), men att den även kan utgöra inspiration och ligga till grund för eget kreativt skapande (93-95). Studien visar också att deltagande lärare hade som ambition att främja elevernas personliga och estetiska engagemang i arbetet med lyrik, men att den faktiska undervisningspraktiken lade tonvikt på textanalys (96-98). Även Proitsaki (2019: 121) belyser lyrikens undanskymda position i litteraturundervisningen, men inom ramen för andra- och främmande-språkundervisning med fokus på engelskämnet. Lärare inkorporerar sällan lyrik i undervisningen och detta motiveras ofta utifrån elevernas negativa inställning till lyrik (Proitsaki 2019: 123). En negativ inställning till genren får alltså bäring på undervisningspraktiken. Enligt Proitsaki (2019: 124) behöver denna inställning utmanas och hon föreslår metoder där kreativt skrivande kopplas till lyrik och tillika att lyriken kopplas till uttrycksformer som är mer populära, till exempel sånger, film och serier. Att lyrik intar en marginaliserad roll i klassrummet är dock inte bara ett svenskt fenomen utan kan även ses internationellt. I ett australiensiskt sammanhang uppmärksammar Creely (2017: 117) ett minskat utrymme för lyrik, vilket delvis förklaras av att kreativa och personliga uttryck får stå tillbaka för en mer mätbar och funktionellt inriktad läs- och skrivundervisning, delvis av lärares och elevers föreställningar om lyrik som elitistiskt, tråkigt och irrelevant. Mot denna bakgrund föreslår Creely (2017: 121-124) en alternativ lyrikundervisning utifrån fyra principer i syfte att främja elevers *upplevelse* av lyrik: modellering av läraren; ämnesöverskridande integrering av lyrik; att skapa meningsfulla miljöer för lyrik inbegripet men samtidigt bortom det formella klassrummet och att utmana traditionella föreställningar om vad lyrik är. Dessa kan enligt Creely (2017: 122-124) bidra till elevers delaktighet, agens och känsla av ägande i en lärandesituation och synliggöra lyrikens relevans för egen och mänskliga erfarenheter.

Det finns även studier som belyser lärarutbildning. Alfredsson (2018: 238) diskuterar lyrikens två sidor; den kan å ena sidan vara svår och allvarlig och å andra sidan lätt och rolig, vilket innebär att lyrik kan vara både skrämmande och befriande. Han hävdar att det finns en parallell mellan lyrikens dualitet och lärarutbildning där frågorna överväger och svaren är få, vilket medför en osäkerhet (239). Utifrån denna tanke argumenterar han för en lärarutbildning som fokuserar på att skapa utbildningsmässig kunskap. Lyrikens affektiva

funktion och potential att aktivera kreativa och kritiska förmågor utgör grund för Creely, Bao och Waterhouses (2022) studie. Utifrån författarnas egna undervisningspraktiker att arbeta med och integrera lyrik i lärarutbildning ges exempel på hur lyrik kan utgöra resurs för att utveckla centrala lärarförmågor- och kompetenser (2). Lyrik, ej begränsad till språk och de estetiska ämnena, kan i ett första led bidra till att utveckla lärarstudenters kreativa, metaforiska och kritiska tänkande (2, 6), för att i ett andra led utbilda innovativa lärare som kan verka i ett klassrum som ställer krav på kreativitet, kritiskt förhållningssätt, anpassningsförmåga och innovation (7). Författarna framhåller även att lärarstudenter behöver exempel på kreativa praktiker i sin utbildning (7). Även Dahlbäck, Lyngfelt och Bengtsdotter Katz (2018) fokuserar på lärarstudenter i sin intervjustudie där grunden utgörs av diskrepansen mellan en utbildning som både genererar mätbara och evidensbaserade kunskaper och förespråkar demokrati och likvärdighet genom att eleverna exempelvis uppmuntras att uttrycka sig och använda sitt eget språk. Deras studie visar att lärarstudenter saknar självförtroende när det gäller att arbeta med lyrik och vill bli bättre förberedda för att undervisa i lyrik och andra estetiska uttrycksformer (117). I studien, liksom i Alfredssons (2018) studie, framkommer att blivande svensklärare känner osäkerhet inför lyrikundervisningen och att de ser den som en utmaning (Dahlbäck, Lyngfelt och Bengtsdotter Katz 2018: 114). Liknande erfarenheter lyfts fram av McLaren och Arnold (2016: 21). Lärarstudenter har med sig liten tidigare erfarenhet av konstnärliga och kreativa uttryck från egen skolgång. För deras eget lärande liksom för deras framtida elevers lärande behövs tillfällen inom lärarutbildningen att bygga upp blivande lärares självförtroende och att undersöka konstnärliga och kreativa uttrycks potential för lärande.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka lärarstudenters transmedieringar av dikter, samt deras erfarenheter och upplevelser av den transmediala och kreativa processen genom en undervisningsdesign som sätter fokus på att skapa *knowledge-in-action* beträffande lyrikanalys, för att bidra med kunskap om hur transmedialt berättande kan möjliggöra utveckling av lärarstudenters litteraturredaktiska repertoarer.

Studien utgår ifrån följande frågeställningar:

- Vilka centrala teman framträder i studenternas omtolkningar av äldre svenska dikter?
- Vilka strategier använder studenterna i de transmediala och meningsskapande processerna?
- Vilka erfarenheter av och tankar om lyrik och lyrikundervisning synliggörs genom den transmediala och kreativa processen?

- Hur kan transmedialt berättande möjliggöra utveckling av lärarstudenters litteraturredaktiska repertoarer?

Metod

Den metodologiska utgångspunkten för projektet, *design-based research* (DBR), designbaserad forskning, syftar till att implementera didaktisk forskning till förbättrad praktik och är en metod som bidrar till att överbrygga gapet mellan forskning och praktik inom det formella utbildningsväsendet (Anderson & Shattuck 2012: 16). Centralt för DBR är att forskningsprojektet och forskningsfrågorna är situerade i en verklig utbildningskontext, vilket ger giltighet och säkerställer att resultaten effektivt kan användas för att utvärdera, upplysa och förbättra praktiken, samt utveckla designprinciper som förbättrar utbildning beträffande både praktik och forskning (Anderson & Shattuck 2012: 16). För att utvärdera, upplysa och förbättra praktiken beträffande arbetet med dikter i en kurs på ämneslärarprogrammet skapades således ett treårigt designbaserat forskningsprojekt av två forskare tillsammans med den undervisande lärarutbildaren.

Den undervisningsdesign som har utarbetats och tillämpats har genomförts i tre cykler: ht-21 (12 studenter), ht-22 (12 studenter) och ht-23 (11 studenter). Kursinslaget gavs inom ramen för kursen "Svenska för ämneslärare med inriktning mot gymnasiet" på 31-60 nivå, det vill säga andra terminen studenterna läser svenska, i delkursen "Äldre litteratur ur vetenskapliga och didaktiska perspektiv" 12 hp. Centralt för delkursen är litteraturhistoria kopplat till litteraturredaktik och det specifika kursinslaget har litteraturredaktiskt fokus. Inslaget har varit en av sex delar i en examinerande seminarierie, där aktivt deltagande utgör grunden för ett godkänt betyg, men kursinslaget har inte bedömts separat.

Inspirerade av tv-serien *Helt lyriskt* (2018) och den transmediala processen som synliggörs när kända svenska artister och låtskrivare tonsätter och omskapar kända svenska dikter (se även Svensson & Malmqvist 2021), skapades kursinslaget som består av två tillfällen: ett introduktionstillfälle och ett redovisningstillfälle, samt studenternas arbete på egen hand däremellan. Introduktionstillfallet innehöll en kortare presentation med exempel från tv-serien *Helt lyriskt*, en genomgång av olika estetiska uttrycksformer (t. ex. hur man skapar en raplåt eller lägger ljudspår i appen GarageBand) som studenterna kunde välja att arbeta med. Därefter delades de in i grupper om fyra och varje grupp blev tilldelad en dikt genom lottning. De dikter som användes var: "Endymion" (Stagnelius 1826/1965), "En ghasel" (Fröding 1891), "Livet" (Södergran 1916/1992), "Ingenting" (Södergran 1925/1992), "Min lefnadz lust är skuren af" (Nordenflycht 1743/1925) och "Evighet" (Boye 1935). Dessa dikter ingick i den obligatoriska kurslitteraturen.

Under det första genomförandet (vt-21) följdes presentationen av en workshop där det fanns tillfälle för studenterna att påbörja arbetet med sin dikt. Enligt instruktionen uppmanades studenterna att 1) läsa dikten och

förklara vad den handlar om och sedan, inspirerade av *Helt lyriskt*; 2) fundera ut hur de kan göra dikten relevant idag; 3) komma överens om vilken uttrycksform som skulle passa bäst till att förmedla den omskapade dikten och 4) skapa en ny transmedial version, re-presentation, av dikten. Under redovisningstillfället visade studenterna upp sina om-/återskapande dikter. Under de två sista cyklerna (ht-22 och ht-23) innehöll redovisningstillfället också ett inslag av ”traditionell” diktanalys.

Efter kursinslagets tre genomföranden fick studenterna fylla i en kort enkät: ht-21 (8 studenter), ht-22 (12 studenter) och ht-23 (9 studenter). Enkäten bestod av fem öppna frågor som fokuserade på studenternas upplevelse av kursinslaget med fokus på den transmediala processen, deras upplevelser och erfarenheter av att arbeta med dikter generellt och i form av transmedialt berättande, samt deras tankar om att arbeta med dikter i den kommande yrkesutövningen som ämneslärare. De öppna frågorna valdes för att ge studenternas egna åsikter och tankar utrymme.

Det empiriska underlaget för studien är studenternas re-presentationer, det vill säga deras om- och återskapelser av dikterna, och deras enkätsvar. I de fall de omarbetade dikterna resulterat i audiell form har dessa transkriberats medan re-presentationerna i audiovisuell form har både transkriberats (den audiella delen) och beskrivits (den visuella delen). Denna beskrivning innebär att en viss tolkning har gjorts. Tre personer har individuellt gjort beskrivningarna och därefter har en gemensam samsyn skapats genom samtal, vilket kan ha resulterat i att vissa sekvenser har hamnat i förgrunden och andra har hamnat i bakgrunden.

Studenternas omarbetade dikter har därefter analyserats genom reflexiv tematisk analys, vilket innebär att teman genereras genom att extrahera och syntetisera det empiriska materialet (jfr. Braun & Clarke 2022). Även enkätsvaren har genomgått reflexiv tematisk analys. Den tematiska analysen har innehållit sex faser för dataengagemang som enligt Braun och Clarke (2022: 6) inte bör följas strikt utan kan överlappa varandra. Dessa sex faser är 1) bekanta sig med insamlade data och skriva bekantskapsanteckningar; 2) systematisk kodning av data; 3) generera initiala teman från insamlad och kodade data; 4) utveckla och granska teman; 5) förfina, definiera och namnge teman och 6) skriva rapport. Den tematiska analysen av studenternas re-presentationer visar att de ofta fokuserar på samhällskritiska teman, där tre teman är särskilt tydliga: *digitalisering*, *könsroller* och *relationer*. Analysen visar också att studenterna använder olika strategier, *transmedieringsstrategier* och *relevansskapandestrategier*, i den transmediala och kreativa processen. Den tematiska analysen visar på tre teman som är tydliga i studentenkäterna: *attityder*, *kreativitet* och *kunskap*. Eftersom det inte är möjligt att ta med alla re-presentationer i framställningen och fokus ligger på de teman som genererats, har typiska exempel valts ut till artikelns resultatpresentation. De valda exemplen utgör således en medelväg för att få fram bredd och visst djup när det gäller uttryck och valda media.

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har alla deltagare givit sitt samtycke att delta i projektet (Vetenskapsrådet 2024). Alla deltagare har blivit informerade att de har rätt att avbryta sitt deltagande när som helst. Ingen deltagare har dock gjort detta val.¹ Enkäterna har lämnats in anonymt och har givits ett löpnummer enligt principen år:nr, till exempel 2021:1.

Samhällskritiska teman i studenternas re-representationer

De tre teman som genererats i den tematiska analysen av studenternas skapade omarbetningar, *digitalisering*, *könsroller* och *relationer*, kan alla kopplas till det övergripande temat samhällskritik.

Digitalisering

I flera av studenternas re-representationer framträder ett samhällskritiskt anslag som tar sig uttryck i att de på olika sätt positionerar sig i relation till en digital värld. De kommunikativa möjligheterna i den gränslösa digitala moderniteten resulterar i kontaktlöshet, vilket synliggörs i "FOMO" (2022), Fear of Missing Out, en TikTok-film som är en transmediering av Frödings (1891) "En ghasel", i vilken den persiska diktformen används för att gestalta hur diktjaget uttrycker en längtan efter det liv som är synligt på andra sidan gallret. I den korta filmen (1 min 46 sek), se bild 1, presenterar en studentröst en bearbetning där Frödings dikt till stor del är intakt och hänvisningar till den yttre miljön med ångare, sångare, livet som sjuder, asp, al och björk är ordagrant återgivna. Den bärande idén i omtolkningen är att gallret, som förkroppsligar de hinder diktjaget brottas med i Frödings dikt, ersätts av mer teknologiska hinder i form av skärm och filter. Frödings (1891) två första versrader: "Jag står och ser på världen genom gallret / jag kan, jag vill ej slita mig från gallret" (n.pag), blir i de inledande orden i filmen: "Jag står och ser på världen genom ett filter. Jag kan men vill ej slita mig från skärmen" (2022). I bearbetningen uttrycks hur en värld av skärmar och filter, på samma sätt som gallret, hindrar diktjaget från att delta i det verkliga och konkreta. De friska dofter, folkliv och naturfenomen som presenteras är inte nåbara, men det är också "skönt att se hur livet sjuder och kastar höga böljor upp mot mig" även om det är en upplevelse som sker i andra hand, "genom skärmen".

¹ All personinformation har hanterats enligt rådande rutiner vid medverkande lärosäten och i enlighet med svensk dataskyddslag som fastställts av Datainspektionen och GDPR (Lag 2018: 218, med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning).



Bild 1. "FOMO" (2022)

Genom att använda "skärmen" och "filtret", skapar studenterna såväl distans till den omvärld som diktjaget längtar efter, som en spänning mellan lockelsen att uppleva tillvaron genom skärmen och rädslan att "långsamt kvävas bakom skärmen". Liksom gallret, som ett utomkroppsligt hinder, internaliserats i Frödings fjärde strof, konstateras i "FOMO" att diktjaget har blivit ett med filtret: "När jag själv krossas, krossas också skärmen". Dikten läses mot en fond av svag, melodiös, klassisk pianomusik och en serie ihopklippta mobilfilmer som visar ögonblicksbilder från naturen. Det är berg som speglar sig i en sjö, en regnbåge vid en paus i en bilfärd, rapsfält som rusar förbi utanför ett tågfenster och bilder av pastoral karaktär. Det finns ingen tydlig linje i urvalet av filmer, men de bidrar till att förstärka känslan av andrahandsupplevelser diktjaget, liksom åskådaren till "FOMO", upplever genom skärmen. Denna andrahandsupplevelse kan ses som kritik av ett nutidfenomen, en skärmkultur, där man delar sina liv och upplever andras liv genom skärmen.

"Andymion" (2023) är en re-presentation av Stagnelius (1826/1965) "Endymion", i vilken studenterna läser upp den bearbetade dikten till ett bildspel med AI-genererade bilder. I re-presentationen synliggörs människans relation till den digitala världen. Likt Stagnelius (1826/1925) Endymion som i sömnen möter Delia när hon i den "strålande charen" förflyttar sig ner till Endymion för att kyssa honom, visar studenterna hur Andymion slumrar "så tungt i skärmens ljus" (2023). Istället för att finnas i en platonsk idévärld, svävar Delia ned från "strålande virtualiteten" (2023). Hennes hemvist beskrivs som "cyberrymdens moln" och den "digitala sfären". Essensen av skeendet i Stagnelius dikt finns kvar; även Andy får en kyss av gudinnan och lämnas kvar med en "ryslig tomhet". I diktens avslutande verser: "Blott i drömmar Andy / Stiger till digitala ned" vänds perspektivet och omkullkastar det tidigare logiska förhållandet (2023). Dikten lästes upp till ett bildspel som utgår från bilder som studenterna har skapat med hjälp av AI. De suddiga bilderna vilar i huvudsak i ett blått ljus vilket stödjer det digitala temat i "Andymion":



Bild 2. "Andymion" (2023)

Även om studenternas re-presentation i stort behåller handlingen i "Endymion" har den genomgått en större språklig bearbetning. Det för Stagnelius så typiska prunkande språket, där det elysiskt glimmande och blomstrande förstärker det romantiska draget, har i studenternas omtolkning ersatts av mer kärva teknologiska ord. Delias nedfärd beskrivs ske "i klarare blått ljus" och "utan synlig kodning" (2023). Andys aningslösa slummer skildras som gudinnans närvaro i en reflektion i hans glasögon. Sömmen sker "i ro i den digitala drömmen" och allt sker i sällskap av datorn som både "fläktar hans lockiga hår" och skänker en ljudkuliss via "fläktande ljud från fläkten i datorns chassi" (2023). Det språkliga uttrycket skapar en spänning mellan det högteknologiska, cyberorienterade och den parallella drömvärlden och kan ses spegla spänningen mellan dröm och verklighet som också finns i Stagnelius dikt. Re-presentationens fokus på parallella världar (den fysiska och den digitala/artificiella) kan ses som en kritik av dagens samhälle och dess fokus på AI där det blir allt svårare att skilja på det som är artificiellt och det som är verkligt.

Könsroller

Ett annat samhällskritiskt tema som framträder eller betonas i ett par av studenternas re-presentationer är könsroller. I arbetet med Nordenflychts (1743/1925) dikt "Min lefnadz lust är skuren af" valde studenterna att skriva manus till och framföra ett relationsdrama om ett gammalt gift par, Gun och Gunnar (2022), som enligt instruktionerna " varit gifta alldeles för länge" och där "Gun är trött". Detta drama inleds med Guns klagan, som tar sin utgångspunkt i den smärta Nordenflycht (1743/1925) skildrar, men omformuleras till ett drama som behandlar könsroller: "jag är så trött på

männen. De gör ju aldrig något. Allt ska vi kvinnor behöva göra. (Gnälla). De kan varken städa, tvätta eller bete sig men mat ska de ha”, vilket förstärks av att Gunnar sitter med fötterna uppslängda på bordet och säger “Käring, är maten klar än eller?!” (2022). Efter detta inledande replikskifte görs en explicit koppling till diktens tre första versrader i och med följande replik som Gun tänker högt, vilket också visas av den kursiva stilen i manuskriptet: *”Min levnads lust är skuren av, och döden är min längtan; till dig, du mörka, tysta grav står all min trängtan”* (2022). Nordenflychts (1743/1925) dikt beskriver hur livsglädjen försvunnit och längtan till döden gör sig gällande eftersom sorgen är så stor och det inte finns någon anledning att fortsätta leva. Medan diktjaget i sin sorg inte längre vill leva, är det i studenternas re-presentation Gun och Gunnars äktenskap och de krav som Gun upplever att Gunnar, liksom samhället i stort, ställer på henne, som leder till dessa mörka tankar om livet och döden.

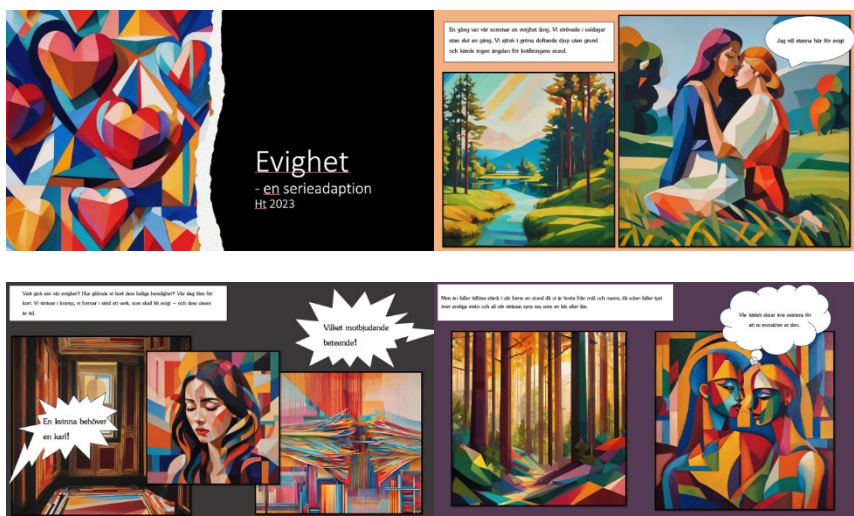
Efter inledningsreplikerna i studenternas drama bestämmer sig Gun för att hon har fått nog: ”vet du vad, det blir ingen mat idag. Du får minsann laga den själv”, medan Gunnar är helt oförstående: ”Vad menar du med det? Ska jag som jobbat så hårt behöva svälta?” (2022). När de argumenterar utgör de fem nästa versraderna i Nordenflychts dikt en av Gunnars repliker, som han tänker högt: *”På jorden jag ej finner, vad mer min själ sitt nöje bär; min glädje borta är, min tid i gråt förrinner, min ungdoms lust försvinner”* (2022). När den arga, ledsna och frustrerade Gun gör en jämförelse med ett annat par: ”Elisabeth på berget har slutat laga mat åt sin man och det går jättebra,” anser Gunnar att det inte alls går bra: ”Ja och se på hennes gubbe, han ser ju ut som döden själv,” medan Gun anser att det gör det visst: ”ja men se på henne hur bra hon mår!” (2022). När Gunnar blir arg och ifrågasätter: ”Du hemska kvinna, hur kan du svika din make på det här sättet?” använder studenterna ytterligare ett par versrader från dikten när Gun tänker högt: *”jag är olyckligt såld i grymma sorgens våld”* (2022). Studenternas drama avslutas med att “Gun går ut, lämnar dammvippan” och Gunnar brister ut i en replik som består av de sju sista versraderna i dikten: *”Du arma ömma hjärta! Kan ej den bittra smärta, som tär dig utan mått, dig ge så dödligt skott, att livets tråd må brista, och ädla själens gnista sitt fångehus må mista?”* (2022, kursivering tillagd). På så sätt vänder dramat; initialt var det Gun som representerade diktjaget och dess olyckliga livssituation medan det i slutet av dramat är Gunnar som ger uttryck för sorg och en önskan om att få ett snabbt slut på lidandet. I relationsdramat tolkar studenterna den sorg och ovilja att leva som genomsyrar Nordenflychts dikt, men genom att omskapa dikten till ett relationsdrama belyser och konkretiserar de samhällskritiskt traditionella könsroller samt kvinnans frigörelse och gör på så sätt dikten relevant för dem idag.

En annan studentgrupp betonar könsroller när de väljer att göra om Stagnelius (1965) dikt ”Endymion” till en raplåt med samma titel (2021), där de håller sig nära dikten, men ändrar språket så att det dels blir mer modernt,

dels anpassas till rapgenren. När studenterna gör om "Endymion" på detta sätt och därmed ändrar rytm, ordföljd och moderniserar vokabulär och innehåll, byts Olympens gudinna ut till en jetset-kvinna som tittar på mannen "från sitt private jet" (2021). Till skillnad från Stagnelius dikt, beskrivs inte mannen som en vacker yngling, men kvinnan "strålar skönhet, lyx, glamour och para" (2021). Skillnaden mellan mannen och kvinnan görs tydlig i hennes vackra yta och välbärgade liv där rikedom explicit uttrycks. Denna stereotypiska bild av vackra kvinnor, lyx och jetsetliv är något som ibland visas upp i musikvideor till raplåtar. På så vis anpassar studenterna "Endymion" inte bara till en kontext där ungdomar idag kan känna igen sig utan även till hiphopkulturen och understöder den nya medieform berättelsen har i studenternas omarbetsning. Denna syn på könsroller skulle därmed kunna ses som en form av samhällskritik.

Relationer

Relationer är ett tredje tema som återfinns i flera av studenternas representationer. Ett sådant exempel är en serieadaption (2023) som skapats i relation till Boyes (1935) dikt "Evighet". Studenternas version består av en titelsida med en bild på hjärtan i starka färger, titeln som informerar om originalverket och adaptionens medium mot svart bakgrund. De fyra efterföljande bildsidorna svarar mot diktens fyra strofer. På varje bild citeras inledningsvis respektive strof ordagrant inom en ram (se bild 3). Dessa citat kombineras med bilder som plockar upp element som finns i varje strof, till exempel ett sommarlandskap (strof 1), något som går sönder (strof 2), solnedgång (strof 3) och en eld (strof 4). Därefter följer en avslutningssida i orange med ordet "Slut.".



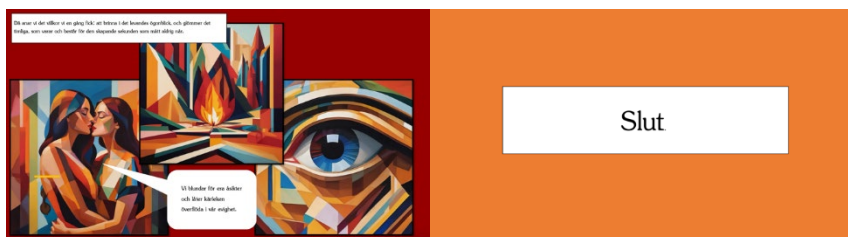


Bild 3. "Evighet" (2023)

Utöver att återskapa och återge Boyes (1935) dikt i text och bild, där de AI-genererade bilderna förstärker för dikten centrala element, kombinerar studenterna detta med ytterligare text och bild, vilka visar på deras tolkning av dikten, samt på de strategier de använder för att göra dikten relevant för dem idag. Istället för Boyes tillbakablickande mot en svunnen barndom, eller början av ett kärleksförhållande, framträder en berättelse om förbjuden kärlek. I bild presenteras ett lesbiskt förhållande som genomgår en utveckling från inledande positiv, till negativ, till avslutande positiv, vilket förtydligas i text där vi kan utläsa samhällets kritik mot en samkönad relation. I prat-, tanke- och skrikbubblor återges samhällets röster som starkt ifrågasätter relationen. Serien avslutas dock med att de två kvinnliga karaktärerna som presenteras i bild står upp för sin relation, går emot samhällets normer och säger: "Vi blundar för era åsikter och låter kärleken överflöda i vår evighet" (2023). Denna utsaga knyter an till diktens "vi", och ger således kropp till det "vi" som i Boyes dikt är öppet för tolkning, samt diktens tema evighet. Denna skildring av att stå upp för kärlek som av vissa kan ses som förbjuden bidrar till att synliggöra studenternas samhällskritiska tolkning, samt visar hur de gör dikten relevant för dem idag.

En studentgrupp har arbetat om dikten "Livet" av Södergran (1916/1992) till ett musiksatt röstmeddelande (2022). Inledningsvis får lyssnaren höra ett ensamt piano och sedan en röst som inleder: "Hej Karl! Nu är jag på dag tre här på Marsfjället". Den vandring som diktjaget gör vittnar om en relation präglad av ensamhet i dubbel bemärkelse: "När jag nu vandrat mig genom urskogen och snårat bland lingonriset och lyssnat till ilande av vargar, surrande av mygg och livet i träden om nätterna, inser jag att detta ska man inte göra själv, men jag är min egen fånge både här i Marsfjällets urskog och hemma hos dig". Studenternas re-presentation situerar diktens konflikt inom ramen för ett äktenskap och handlar om hur berättaren känner sig fången i äktenskapet och vill bryta sig loss, vilket beskrivs med uttrycket "jag är min egen fånge" hämtat från Södergrans dikt som inleds med: "Jag, min egen fånge, säger så". I studentprodukten är det alltså inte de hos Södergran framträdande allmänna existentiella och livsavgörande villkoren som behandlas, utan snarare hur en specifik relation påverkar en individs upplevelse av sig själv; hur en relation formar en individ, hur parterna i en relation formar varandra, och vad detta får för bäring på diktjaget. Diktjagets

känsla av att vara fånge i äktenskapet illustreras av "den trånga ringen", som i studenternas omarbetning blir äktenskapets ring: "Det som håller mig fånge är ringen på mitt finger och beslutet vi tog den dagen, men med den ringen kan jag bara se lyckan, men inte känna den. Jag kan inte vandra livets väg med dig" (2022). Studenternas tolkning kan knytas till och sägas "omförhandla" diktraden "Livet är den trånga ringen som håller oss fången" då "ringen" tolkas som symbol för äktenskapet.

Studenterna tar fasta på och återanvänder Södergrans (1916/1992) uttryck och bildspråk, bland annat känslan av att befinna sig ensam i mörker på avstånd från ljus och glädje: "Många gånger undrar jag om livet någonsin kommer att bli lyckligt med dig. Det känns som att ligga orörlig på botten av en brunn och veta att solen skiner där uppe någonstans" (2022). Att sitta fast i ett olyckligt äktenskap och veta att man måste såra den andre är centralt i studenternas omarbetning: "Jag är rädd att jag skadar dig nu för att du har kämpat och ändrat på dig för att jag ska må bra, men det är jag som inte går att ändra på" (2022). Omarbetningen ger uttryck för det behov "jag" har av att lämna relationen, vilket också ses i Södergrans dikt: "Livet är att handskas vårdslöst med sin egen lycka / och att stöta bort det enda ögonblicket" (1916/1992). Det som skiljer studenternas version från originalet är att personen inte handskas vårdslöst med sin egen lycka utan värnar den. Att lämna relationen är ett sätt att ta hand om sig själv och ge sig själv en chans att bli lycklig igen, trots att "det nya som kommer efter oss är så främmande nu" (2022). I slutet av meddelandet förklarar diktjaget: "Jag måste tro att jag kan få vara svag utan att dina armar håller mig kvar" (2022). Här kopplar studenterna samman en versrad i Södergrans dikt som ger uttryck för att livet inte är "två vita armar, som håller en kvar" och hennes slutvers: "livet är att tro sig vara svag och icke våga" (1916/1992). Pianoostinatot spelar under hela inlägget och mot slutet läggs det på en puls likt ett hjärta som slår. Efter att berättarrösten tystnar hörs endast pianot och hjärtat till dess att båda tystnar samtidigt. Den ensamhet som lyfts fram i studenternas re-presentation visar på en annan ensamhet än i Södergrans dikt. Där diktjaget i Södergrans dikt känner sig fånge och inte kan göra sig fri, kommer diktjaget i studenternas arbete att göra sig fri från den relation som representerar fångenskapen för dem. På så sätt målar studenternas re-presentation upp en bild av en stark kvinna.

Strategier i den transmediala skapandeprocessen

Den transmediala processen vittnar om två olika strategier. Vissa grupper väljer att behålla en större del av den ursprungliga dikten, men genom att antingen byta ut några få nyckelord och/eller lägga till ljud och/eller bild skapas nya kontexter och villkor för dikterna och diktens tema ändras eller tydliggörs. Exempel på denna strategi kan ses i "Andymion" (2023) där Stagnelius (1965) romantiska språk kompletteras med teknologiska ord och ett bildspel av AI-genererade bilder, liksom i "FOMO" (2022), TikTok-

filmen där studenterna i stort sett ordagrant återger Frödings (1891) "En ghasel", men orden "skärmen" och "filter" skänker en ny mening åt innebörden i dikten tillsammans med de olika filmklipp som satts ihop till en sammanhängande film. En annan strategi är att fokusera på diktens centrala tema och göra större förändringar beträffande språk och innehåll. Dramat om "Gun och Gunnar" (2022) är ett sådant exempel. Förutom en annan genre, är dikten flyttad till en ny kontext och dramats dialog är flätad med fragment från Nordenflychts (1925) dikt. Ett annat exempel kan ses i det röstmeddelande som är en bearbetning av "Livet". Även här har fragment från Södergrans (1992) dikt flätats in i re-presentationen som återges i en annan genre, i ett annat medium och i en annan kontext.

Förutom att antingen använda dikten i dess helhet och göra mindre justeringar eller göra större ändringar där större delen av diktens ord är utbytta har flera studentgrupper tillämpat en tredje strategi som kan kopplas till den relevansskapande processen, nämligen att modernisera språket i dikten. Ett sådant exempel kan ses i rapversionen av "Endymion" där den språkliga bearbetningen placerar in dikten i en mer urban och nutida kontext: Endymion "slaggar soft i månens sken" (2021). Denna språkliga modernisering kan ses som ett sätt att dels föra dikten närmre studenterna själva, dels göra den mer relevant för dem idag.

När studenterna uppmanas att göra dikterna relevanta för dem idag och att välja medium, modalitet eller uttrycksform som passar deras re-presentation återfinns tre kategorier: 1) omtolkning till andra litterära genrer; 2) musikaliskt stöd eller musikaliska bearbetningar och 3) bildliga uttryck eller filmatiseringar. De flesta re-presentationer är multimodala. När det gäller omtolkningar till andra litterära genrer finns flera exempel varav dramat om "Gun och Gunnar" (2022) som bygger på Nordenflychts (1925) "Min lefnadz lust är skuren af" är ett, medan serieadaptionen "Evighet" (2023) är ett annat. Ett exempel på re-presentation som använder musikstöd är det röstmeddelande (2022) som utgår ifrån Södergrans (1992) "Livet", där ett pianoostinato hörs i bakgrunden. Som exempel på musikaliska bearbetningar kan nämnas rapversionen av "Endymion" (2022). Bildliga uttryck används i serieadaptionen "Evighet" (2023), men även i andra re-presentationer såsom bildspelet "Andymion" (2023) och Tiktok-filmen "FOMO" (2022).

Studentgrupperna har i sina bearbetningar i olika grad arbetat med multimodalitet där bild, ljud, musik, film, typografisk text samt uppläst eller framförd text samspelar. Studenterna har på olika sätt, ofta med ganska enkla men effektiva medel, skapat en ny berättelse av den ursprungliga dikten. Den valda uttrycksformen har således utnyttjats för att skapa ett narrativ som kompletterar dikterna. Valet av uttrycksform har i några fall utgått från vad man har haft tillgång till. De studenter som exempelvis har spelat instrument vid framförandena har redan haft den kunskapen med sig. En del av filmmaterialet som använts har redan funnits i telefonerna och bakgrunden till raplåten var en redan existerande loop. Å andra sidan har också flera grupper

valt att skapa ny kunskap, till exempel när det gäller de AI-genererade bilderna, som visade sig kräva mycket bearbetning och kännedom om ny programvara för att nå en sammanhållen stil.

Studenternas erfarenheter av och tankar om lyrik och lyrikundervisning

I enkätsvaren, där studenterna ombads ta ställning till arbete med dikter både generellt och utifrån transmedialt berättande samt utifrån ett student- respektive lärarperspektiv, har tre huvudsakliga teman genererats: attityder till lyrik och lyrikundervisning, kreativitet samt kunskap och färdigheter.

Attityder till lyrik och lyrikundervisning

Studenternas attityder till lyrik och lyrikundervisning kan kopplas till lyrik som specifik genre, till deras personliga erfarenheter av genren och till det transmediala arbetssätt som kursinslaget erbjöd. Överlag var majoriteten av studenterna positiva till att arbeta med dikter. När det gäller attityder till lyrik som genre förklarar en student: "Det finns mycket som man kan göra med en dikt" (2022:11), medan en annan anser att "det finns så många tolkningar" (2023:7) och en tredje tycker att "det kan väcka känslor" (2023:9). Just genrens öppenhet och multipla användningsområden, samt dikters förmåga att väcka känslor är några anledningar till att de flesta studenter är positiva till att arbeta med dikter både generellt och i den kommande yrkesutövningen.

En anledning till studenternas attityder till lyrik kan också hänvisas till deras personliga erfarenheter och upplevelse av genren. Medan en student ger följande motivering: "Är kul. Har skrivit & arbetat med dikter sedan jag var 9-10 år" (2021:6), förklarar en annan: "Jag gillar dikter och skulle gärna arbeta mer med dem" (2021:4). Några av de studenter som uttryckte en positiv inställning till lyrik hänvisade dock till avsaknad av tidigare erfarenhet. Ett sådant exempel kan ses i följande uttalande: "Nytt och spännande, som jag minns gjorde vi inte det särskilt mycket under min skolgång" (2022:6). En annan student förklarar också att hen inte har erfarenhet av dikter: "Personligen är jag inte van att läsa eller arbeta med dikter, men jag känner att det finns mycket att arbeta med. Vill verkligen läsa och tolka fler" (2021:7). Några studenter uttryckte en negativ inställning till att arbeta med dikter, vilket motiverades med avsaknad av genrespecifika kunskaper: "Saknaden av tidigare kunskap har gjort det till ett jobbigt arbetsområde" (2021:2). En annan student förklarade: "Förr har jag haft dålig erfarenhet då min gymnasielärare aldrig bidrog med någon inspiration eller kreativitet i arbetsområdet" (2023:6). Denna negativa erfarenhet av att arbeta med dikter, vilken bottnar i avsaknad av för genren relevanta kunskaper eller oinspirerade lektioner, resulterar i att studenterna associerar lyrik med negativa känslor och upplever ett hinder i att ta sig an dikter. Trots att dikt utgör en genre som flera studenter inte har så stor tidigare erfarenhet av, finns en övervägande positiv inställning hos studenterna. Deras möten med dikt verkar i de allra flesta fall

ha väckt ett intresse och nyfikenhet och de ger uttryck för en vilja att arbeta mer med dikter.

När det gäller attityder till lyrikundervisning uttrycker nästintill samtliga deltagare en positiv inställning. I sina svar valde flera studenter att lyfta fram genrens bredd och formella aspekter: "Att arbeta med dikt är viktigt för förståelse för andra. Det finns så många olika dikter att arbeta med för att belysa olika ämnen" (2021:2) och möjlighet till igenkänning och förståelse av andra, där dikter "kan hjälpa elever att känna igen sig i vardagssituationer. Det kan bidra att upptäcka språket, uttryck och en större värld inom litteraturen" (2021:7). Även olika arbetssätt som genren öppnar upp för lyfts fram som bidragande till den positiva inställningen. En student lyfter fram diktens kompakta form: "det är bra då texterna inte är så långa och det går snabbt att arbeta igenom texten" (2022:4), medan en annan fokuserar på möjligheter till kreativitet: "Det känns som att man kan arbeta väldigt kreativt med dikter" (2021:5), och en tredje belyser samtal där hen "tror att det kan skapa meningsfulla diskussioner" (2023:9). Studenterna identifierar också utmaningar med lyrikundervisning såsom att arbete med dikter "kräver tid o förberedelse för eleverna" (2022:9). Hos några studenter finns också en medvetenhet eller förväntan om negativa elevattityder gentemot arbete med dikter. En student förklarar: "Dikt klingar ofta inte gott i klassrum, utifrån mina erfarenheter" (2021:3). Denna student föreslår dock kreativa arbetssätt som ett sätt att möta upp eleverna: "Tror dock att vidgade & kreativa arbetssätt gynnar utvecklingen" (2021:3). Lyrik erbjuder enligt studenterna en variation i arbetssätt och bredd i användningsområden. Samtidigt ges uttryck för att arbetet med dikter är krävande om förutsättningar för elevers lärande ska skapas.

Studenterna var även över lag positiva till att arbeta med dikter i form av transmedialt berättande. Denna positiva inställning motiverades med att arbetssättet skiljer sig från gängse arbetssätt i ett skol- och utbildnings-sammanhang: "En rolig uppgift som skiljer sig från majoriteten av uppgifterna" (2022:11). Studenterna upplevde också det lärande som arbetssättet aktiverade som övervägande positivt. En student förklarar: "Det här arbetet gav mig som är ovan med dikter, möjlighet att sätta mig in i en dikt. Då var det tacksamt att arbeta i grupp så att man har personer att 'bolla' sina tankar med, vilket gav mer samtal om dikten" (2021:7). Det var också "Roligt att få tolka och presentera sin tolkning inför andra" (2022:10), vilket en student ger uttryck för. Förutom arbetssättet som sådant upplevs också dikt som genre inom ramen för transmedialt berättande som positivt: "Dikter känns som en bra typ av text i dessa arbeten eftersom den ger utrymme till tolkning" (2022:6). Därtill upplevde en student att det "känns modernt och kul att arbeta med dikter genom transmedialt berättande" (2021:5). En fördel med undervisningsdesignens fokus på transmedialt berättande är den variation av uttrycksformer arbetssättet genererade: "Det är spännande att kunna använda andra former/sätt att förmedla dikten. Förmedl[1]a mer än bara ord är möjligt"

(2023:1). Trots att de flesta studenter upplevde arbetssättet som positivt, ger ett par studenter uttryck för en negativ attityd. En student uttryckte att det inte riktigt uppfattades som "ett lärandetillfälle" (2023:2) och en annan student tog tydlig ställning mot att arbeta med dikter genom transmedialt berättande: "Jag ser inte så många poänger i det. Jag finner det mer givande att arbeta mer traditionellt med dikter" (2023:5). Det transmediala arbetssätt som kursinslaget introducerade innebar således ett nytt och annorlunda sätt att arbeta i ett skol-/akademiskt sammanhang, vilket majoriteten upplevde som stimulerande och främjande för deras lärande.

Några studenter uttryckte även att de kan tänka sig att arbeta med dikter utifrån transmedialt berättande i sin kommande profession och flera av dessa svar grundas i studenternas positiva erfarenhet och upplevelse av kursinslaget. De flesta studenter upplevde att kursinslaget med dess specifika upplägg bidragit med inspiration beträffande arbetssätt till den kommande yrkesutövningen. En student förklarar att hen "Kommer att använda mig av detta arbetssätt då jag tror att eleverna skulle tycka att det är kul" (2022:12), medan en annan klargör: "Detta upplägg skulle jag vilja använda mig av senare" (2022:11). En student är dock inte positiv till att själv använda det arbetssätt som prövats i kursinslaget i den kommande yrkesutövningen, vilket kan ses i att hen svarade att hen kommer att arbeta med dikter men "Antagligen inte på detta sätt" (2022:10). Nästintill samtliga studenter uttryckte att de kommer att arbeta med dikter i sin kommande profession och för flertalet studenter utgör arbete med dikt i form av transmedialt berättande en möjlig del i kommande undervisningspraktik.

Kreativitet

Att arbeta med dikter genom transmedialt berättande uppfattas som kreativt (t. ex. 2023:6; 2023:7; 2023:8) och som ett "kreativt arbetssätt" (2021:3). Merparten svar rör hur arbetet med dikter genom transmedialt berättande aktiverar kreativitet och hur studenterna tillåts vara kreativa i sitt arbete med dikter, vilket merparten studenter anser var givande och stimulerande. En student förklarar: "Det var roligt att få arbeta kreativt i form av dikter" (2023:2), medan en annan reflekterade över att detta arbetssätt bidrog till att "få vara kreativ även i svenskämnet" (2022:11). En aspekt av detta kreativa arbete med dikter var att det utmynnade i skapande: "det var roligt att få testa på något i form av skapande" (2023:3). En annan aspekt som studenterna uppmärksammade var att det transmediala arbetssättet "öppnar upp för tolkning & förståelse på ett kreativt sätt" (2021:1). Således upplevdes arbetssättet som motiverande: "Det kreativa gjorde att man blev mer motiverad" (2022:12). Men, det kreativa arbetssättet kan även föra med sig utmaningar, vilket en student ger uttryck för: "Att få vara kreativ, det kan vara en utmaning när man är ovan" (2023:3). En annan utmaning med det kreativa arbetet handlar om att göra originaldikten rättvisa, "Hur mycket man 'vågar' tolka om dikten" (2022:1), eller "Att göra den modern men att inte förlora

diktens innebörd längs vägen” (2021:8). Därtill kommer reflektioner om val av medium och modaliteter. En student fann en utmaning i att ”Välja vilken form av transmedialt berättande som man skulle använda/vilken som passade bäst för en själv & för dikten” (2021:6). Trots dessa utmaningar fann flera studenter en behållning i att överföra dikten till en annan uttrycksform, exempelvis en student som uttryckte en viss svårighet med ”att få med sin tolkning i ett annat medium/tappning”, samtidigt som det var ”kul att göra en egen tolkning i ett annat medium/tappning” (2022:12). Att kreativt skapa en re-presentation i grupp upplevdes positivt, då det hjälpte ”fantasin” att man tillsammans fick ”spåna och tala om olika idéer” (2021:2), men också utmanande eftersom det ”kan kännas läskigt & utlämnande” (2023:2). Studenterna uppskattar det kreativa inslaget i transmedialt berättande, men deras utsagor vittnar också om att de inte är vana vid kreativt arbete. Att arbeta kreativt framträder som något till viss del nytt och annorlunda, särskilt inom svenskämnet.

Kunskaper och färdigheter

Utifrån enkätsvaren kan utläsas att arbetet med dikter i form av transmedialt berättande genererar, synliggör och aktiverar kunskap på olika nivåer i såväl främjande av tolkning och förståelse som synliggörande av olika kunskaper. Flera studenter anser att arbetssättet främjade tolkning och förståelse där det gav en djupare och nyanserad förståelse, ”underlättade tolkning” (2021:1) och gjorde ”tolkningsutrymmet [...] så mycket större” (2021:3). Faktorer som gynnade detta är, enligt studenternas utsagor, att arbetet ger en riktning för analys och tolkning: ”Vi fick sätta oss in i diktens mening/betydelse på ett roligt sätt. Vi hade ett syfte med läsandet” (2021:2). Därtill upplever studenterna att arbetet gav dem agens till följd av frihet vid tolkning och omarbetning: ”Betydligt mer intressant när friheten fanns att tolka och göra den modern utifrån sina egna tankar” (2021:8). Just det transmediala inslaget, där studenterna uppmanades att göra dikten relevant för dem idag förutsatte analys, tolkning och förståelse av kärntexten. En student förklarar: ”Eftersom vi skulle göra något nytt kändes det som att vi var tvungna att läsa oss in mer i dikten än vad vi kanske hade gjort i normala fall. Man fick djupare kunskap om texten” (2022:5), medan en annan student anser: ”Jag tyckte det var kul att få göra om dikten till något nytt för det krävde att du behövde reflektera kring den” (2022:7). Studenterna upplevde att det transmediala arbetssättet främjar tolkning och bidrar till större förståelse, eftersom det kräver ett nära arbete med *texten*, ger en anledning till och riktning för analys och tolkning, samt ger dem en känsla av att ”äga” sin tolkning. Härigenom kan det transmediala arbetssättet även sägas ha bidragit till att göra studenterna medvetna om viktiga komponenter vid dikt- och textanalys.

Förutom att främja tolkning och förståelse bidrog arbetssättet till att synliggöra olika kunskaper och färdigheter. En student framhåller att ”[a]nalysera/arbete med dikter kräver en viss form av kunskap, samtidigt som

det krävs kunskap att överföra det i ett annat medium” (2022:8). För en annan student blev det tydligt att tolkning kräver upprepad läsning: ”Det utmanande är att man inte kan ta till sig innehållet på en läsning. Ju mer man läste desto tydligare kändes tolkningen” (2021:7). Även kärntextens ålderdomliga språk var för några studenter en utmaning vilken krävde aktivt arbete med språket genom upprepade läsningar: ”Det ’gamla’ språket dikten var skriven på gjorde det inte helt enkelt att förstå den direkt, utan man behövde sätta sig in i den ordentligt läsa flera gånger” (2021:1). Arbetssättet bidrog även med förståelse för olika medier och modaliteters affordans samt olika verktygs möjligheter och begränsningar, i synnerhet AI: ”Det var utmanande att välja det verktyg som bäst lämpar sig för vår dikt. Vi använde AI-genererade bilder som inte alltid gav det önskevärda [sic!] resultatet” (2023:4). Det praktiska arbetet med att överföra en dikt från ett medium till ett annat bidrog till att göra studenterna medvetna om vilka olika förutsättningar som krävs för olika modaliteter och särskilt vad som krävs för att analysera dikter. Genom transmedialt berättande erbjöds studenterna möjlighet att tillämpa färdigheter i nya sammanhang, men även utveckla färdigheter relaterade till multimodala och digitala uttrycksformer, och gavs därmed tillfälle att bredda sina litteraturvetenskapliga och litteraturredaktiska repertoarer.

Diskussion

Dagens samhälle är i ständig förändring vilket ställer krav på individens förmåga till flexibilitet och kreativitet. För att möta upp detta behövs en utbildning som ger utrymme för kreativitet och självständighet (Craft 2005; Linge 2012; Robinson 2011). En undervisningspraktik som fokuserar på kreativa omskapningsprocesser har möjlighet att generera eller aktivera *innovation*, det vill säga deltagande i innovativa lärandemiljöer, *självständighet* i fråga om att ta ansvar för sina lärandeprocesser och *relevans* (jfr. Craft 2005), tre för studien teoretiska begrepp, vilka kan ses som delvis överlappande och konsekutiva.

Studenternas re-presentationer visar att de är *innovativa* när det gäller att skapa nya kontexter eller villkor, såsom i serieadaptionen ”Evighet”, där studenterna med hjälp av serieformatet, AI-generade bilder och tillägg i form av pratbubblor skapar en berättelse om förbjuden lesbisk kärlek eller i ”Gun och Gunnar” där versrader från dikten vävs in i relationsdramat där studenterna avfärdar traditionella könsroller och väljer kvinnans frigörelse. Ett annat sätt på vilket innovation kommer till uttryck är genom tillämpning av ny digital teknik, såsom i ”Andymion” där den värld berättelsen utspelar sig i samspelar med såväl berättelsens AI-genererade form som den AI-teknik som nyttjats för att skapa berättelsen eller TikTok-filmen ”FOMO”, i vilken diktens centrala tema av utanförskap både illustreras av och uttrycks genom människors förhållande till skärmkulturen. Trots att de flesta re-presentationer är innovativa på olika sätt och det förekommer stor variation av uttrycksformer, är de allra flesta multimodala till sin utformning.

Lyrikgenren med dess öppna form verkar bjuda in till innovation och studenterna tycker att det är modernt och kul att arbeta med att göra om dikterna. De tycker att det är spännande att skapa nytt, men de ser också att innovation kräver tid och förberedelse.

Den kreativa processen har genomsyrats av *självständighet* både beträffande analys och skapande. Studenterna har haft fria händer att tolka och skapa en egen version av dikten, vilket uppfattades som betydligt mer spännande i relation till ett mer traditionellt lärarstyrt arbetssätt med välkända ramar. De ansåg att det var intressant att ha tolkningsfrihet och ansvar över såväl den transmediala som den kreativa processen, men de tyckte att det var svårt att veta hur mycket man vågade tolka om dikten och samtidigt visa respekt för verket. Självständighet innebär således både frihet och ansvar.

När studenterna uppmanades att göra dikten *relevant* valde de att belysa tre samhällskritiska teman. Studenternas re-presentationer fokuserar på nutidsfenomen såsom digitalisering, där skärmen skapar distans till omvärlden och där AI introduceras inom allt fler områden och frågan om vad som är verkligt ställs på sin spets; könsroller genom att erbjuda starkare kvinnoporträtt eller spegling av hiphopkulturens fokus på vackra kvinnor, pengar och lyxliv eller relationer, där man väljer att lämna ett destruktivt förhållande eller ett heteronormativt samhälle utmanas. Även den moderniseringsprocess som inbegriper språkliga översättningar och anpassningar kan ses som ett led i att skapa denna relevans. Det förekommer även andra aspekter av relevans som kopplar till den kreativa processen. Det transmediala arbetssättet är en sådan relevans. Det kreativa skapandet leder till agens vid tolkning, men också till djupare kunskap om dikten, eftersom studenterna läste den med ett specifikt syfte och de behövde läsa den noggrannare för att kunna omskapa den (jfr. Applebee 1996). I de kreativa processer som förekommit i studien överlappar innovation och självständighet något och både innovation och självständighet leder till relevans (jfr. Craft 2005). Ytterligare en aspekt av relevans kan ses i att studenterna upplevde detta arbetssätt som relevant för den kommande yrkesverksamheten, det vill säga hur de kan arbeta med dikter tillsammans med sina elever.

I studien förekommer två olika kreativa processer. Den ena fokuserar på kreativt lärande eller att lära genom kreativt skapande och deltagande i innovativa lärandemiljöer (jfr. Craft 2005). Ett sådant fokus är ovanligt på gymnasiet (Robinson 2011), särskilt inom svenskämnet, men är kanske än mer ovanligt inom högre utbildning. Den andra kreativa processen fokuserar på att utöka den litteraturredaktiska repertoaren med en metod där man kan arbeta kreativt med diktanalys genom transmedialt berättande och därigenom stödja elevers kreativa lärande. Det är viktigt att barn och unga får utveckla sin kreativitet och att de får arbeta med olika kreativa uttryckssätt och därigenom ge uttryck för sin inre utveckling, vilket har påtalats av Vygotsky (2004). Det är dock inte endast den inre utvecklingen som uttrycks genom

kreativa arbetssätt; kreativitet är en stor del av barns och ungas förståelse och meningsskapande genom olika föreställningsvärldar (Vygotsky 2004). Centralt i den kreativa processen är att utveckla studenternas litteraturdidaktiska repertoar, så att de inte bara behärskar fler sätt att arbeta med dikter och diktanalys utan också får verktyg att nå elevers fulla potential och möta elever med olika behov och förutsättningar (jfr. Linge 2012). Undervisningsdesignen erbjuder ett pedagogiskt angreppssätt som uppmuntrar kreativitet och självständighet (jfr. Craft 2005), förmågor som anses viktiga eller rentav nödvändiga i dagens och morgondagens samhälle som ställer krav på kreativa förmågor (Linge 2012).

Den studie som gjorts är småskalig, men resultaten från de tre åren pekar tydligt åt samma håll. De studenter som medverkat har överlag en positiv inställning till att läsa lyrik och de allra flesta är positiva till att undervisa lyrik. Flera studenter förklarar att de är ovana vid att läsa och/eller arbeta med dikter (jfr. McLaren & Arnold 2016; Wolf 2002), en spegling av lyrikgenrens undanskymda roll i klassrummet, vilken påvisats i tidigare studier (jfr. Creely 2017; Protisaki 2019), men de är trots det positiva till att arbeta med dikter i den kommande yrkesutövningen. Här skiljer sig studiens resultat från resultat från tidigare studier där lärarstudenter uttrycker en osäkerhet inför kommande lyrikundervisning, vilken de ser som en utmaning (Alfredsson 2018; Dahlbäck, Lyngfelt & Bengtsdotter Katz 2018). De få negativa attityder som kommer fram i materialet beror på att studenterna tycker det är svårt att arbeta med dikter. Dessa negativa attityder är en följd av att man saknar för genren nödvändiga kunskaper eller att man har haft en dålig upplevelse i skolan, vilket förklaras med att läraren inte har skapat någon motivation. En effekt av detta resultat är att lärarstudenter behöver träna mer på att arbeta med dikter, så att de känner sig säkra i sin yrkesroll och har verktyg att motivera eleverna oavsett olika utmaningar och behov (jfr. Creely, Bao & Waterhouse 2022; McLaren & Arnold 2016). Det är därmed viktigt att utveckla blivande svensklärares litteraturdidaktiska repertoar med fokus på lyrikundervisning.

Den transmediala undervisningsdesign som skapats, prövats och utvecklats inom ramen för projektet kan möjliggöra utveckling av lärarstudenters litteraturdidaktiska repertoarer. Detta blir märkbart i såväl studenternas re-representationer som i deras enkätsvar. När studenterna uppmanas att göra om en känd svenskspråkig dikt så att den känns relevant för dom idag förstärker, skapar eller justerar de det samhällskritiska perspektivet med fokus på digitalisering, könsroller och relationer – ämnen som både ligger i tiden och upplevs viktiga för studenterna – och skapar på så sätt *knowledge-in-action* (jfr. Applebee 1996). Både processen för relevansskapande och den transmediala processen, där studenterna i varierande grad antingen använder dikten så gott som intakt, men sätter in den i en ny kontext eller behåller kärnan och ändrar mycket, möjliggör meningsskapande. Just kreativt skapande är en av de delar som studenterna uppskattar mest med undervisningsdesignen. I studier av både Proitsaki (2019) och Höglund

(2017) förordas eller tillämpas kreativt skapande som ett sätt att tolka och skapa mening av dikter. Att arbeta med lyrik genom transmedialt berättande erbjuder en möjlighet till kreativt skapande som utvecklar studenternas sätt att läsa, tolka och förstå dikter, samt ger insikt i hur olika arbetssätt kan generera olika förutsättningar för meningsskapande.

Undervisningsdesignen utgör således ett sätt att förbereda studenterna för arbete med lyrik i den kommande yrkesprofessionen genom en form av *learning by doing*. Den kunskapssyn som kommer till uttryck i Applebees (1996) *knowledge-in-action* återspeglas i studenternas utsagor, både vad gäller vilken typ av kunskap som aktiveras och upplevs relevant såväl som hur denna kunskap uppnås. I undervisningsdesignen sätter sig studenterna in i dikterna genom att läsa flera gånger, de tolkar och analyserar dikterna eftersom de behöver göra det för att kunna göra en ny re-presentation, skapa en ny version som är relevant för dem idag, istället för att analysera dikter för att lära sig att analysera dikter. Förutom att lära sig mer om dikter och deras konstruktion lär sig studenterna också om andra uttrycksformer som de tillämpar i det kreativa skapandet. Kursinslaget erbjuder på så sätt utveckling av studenternas genremedvetenhet/-kunskap och medie- och modalitets medvetenhet/-kunskap. Tidigare studier har visat att lärarstudenter vill bli förberedda för att undervisa i lyrik i skolan i högre grad (Alfredsson 2018; Dahlbäck, Lyngfelt & Bengtsdotter Katz 2018). Genom att prova det här arbetssättet erbjuds studenterna ett sätt att angripa dikter i den kommande yrkespraktiken som kompletterar ett mer traditionellt sätt att arbeta med dikter. Därmed bidrar undervisningsdesignen med dess fokus på transmedialt berättande till utveckling av lärarstudenternas litteraturredaktiska repertoar.

Referenser

- Alfredsson, Johan (2018), "The 'effanineffable' weakness of poetry: The duality of bringing poetry into the teacher training classroom", i Sandra Lee Kleppe & Angela Sorby (red.), *Poetry and pedagogy across the lifespan: Disciplines, classrooms, contexts*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, s. 237–253.
- Anderson, Terry & Shattuck, Julie (2012), Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher* 41(1): 16–25.
- Appelbee, Arthur N. (1996), *Curriculum as conversation. Transforming traditions of teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boye, Karin (1935), "Evighet", i *För trädets skull*. Stockholm: Albert Bonniers förlag. Tillgänglig via www.litteraturbanken.se.
- Braun Virginia & Clarke Victoria (2022), *Thematic analysis: A practical guide*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Craft, Anna (2005), *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Creely, Edwin (2019), "'Poetry is dying': Creating a (re)new(ed) pedagogical vision for teaching poetry", *Australian Journal of Language and Literacy* 42(2): 116–127.

- Creely, Edwin, Bao, Dat & Waterhouse, Peter (2022), "Enhancing initial teacher education through poetry: Explorations of the pedagogical practices of three poet-educators", *Teaching and Teacher Education*, 119: 1–9.
- Dahlbäck, Katharina, Lyngfelt, Anna & Bengtsdotter Katz, Viktoria (2018), "Views of poetry as a competence expressed by students in teacher education", *Theoria Et Historia Scientiarum*, 15: 101–116.
- Fröding, Gustaf (1891), "En Ghasel", *Guitarr och dragharmonika*. Stockholm: Albert Bonniers förlag. Tillgänglig via www.litteraturbanken.se.
- Helt lyriskt (2018–2019), Hedmark, P. (producent). Avsnitt 1. [TV-program] Sverige: SVT.
- Höglund, Heidi (2017), *Video Poetry: Negotiating Literary Interpretations – Students' Multimodal Designing in Response to Literature*. Doktorsavhandling, Åbo Akademi. <https://research.abo.fi/ws/portal/files/portal/25284929/Video%20Poetry%20-%20Negotiating%20Literary%20Interpretations.pdf>
- Jenkins, Henry (2007), Transmedia Storytelling 101 [Blogg]. 21 mars. http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html. (Hämtad 2024-07-30).
- Jenkins, Henry (2008), *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Lag 2018:218, med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2018218-med-kompletterande-bestammelser_sfs-2018-218
- Linge, Anna (2012), "Att undervisa för kreativitet: En litteraturöversikt", *Pedagogisk forskning i Sverige* 17(3-4): 253–263.
- McLaren, Mary-Rose & Arnold, Julie (2016), "Transforming Pedagogies: Encouraging Pre-service Teachers to Engage the Power of the Arts in their Approach to Teaching and Learning", *Australian Journal of Teacher Education* 41(5): 21–35.
- Nordenflycht, Hedvig Charlotta (1743/1925), "Min lefnadz lust är skuren af", i *Samlade skrifter*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag. Tillgänglig via www.litteraturbanken.se.
- Proitsaki, Maria (2019), "Poetry as a Strategy for Teaching English: Using Nikki Giovanni's Poetry in the English as a Second- Foreign-Language Classroom", *JAAAS: Journal of the Austrian Association for American Studies*, 1(1): 121–134. DOI: <https://doi.org/10.47060/jaaas.v1i1.68>.
- Rampazzo Gambarato, Renira (2013), "Transmedia project design: Theoretical and analytical considerations", *Baltic Screen Media Review* 1: 81–100. DOI: <https://doi.org/10.1515/bsmr-2015-0006>.
- Robinson, Ken (2011), *Out of our minds*. Chichester: Capstone.
- Sigvardsson, Anna (2020), *Möten med dikten: Poetiska läspraktiker inom och utanför gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, Luleå Tekniska Universitet. <https://ltu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1424573/FULLTEXT01.pdf>
- Skolverket (2024), *Kommande ämnesplan för ämnet svenska i Gy25*. Stockholm: Skolverket.

- Stagnelius, Erik Johan (1965), "Endymion", i Fredrik Böök (red.), *Samlade skrifter. Första delen. Lyriska dikter intill tiden omkring 1818*. Stockholm: Svenska Vitterhetssamfundet. Tillgänglig via www.litteraturbanken.se.
- Svensson, Anette (2021), "Aesthetic Dimensions of Literary Studies: Multimodality and Creative Learning", *Nordic Journal of English Studies* 20(2): 160–182. DOI: <https://doi.org/10.35360/njes.693>
- Svensson, Anette & Haglind, Therése (2020), "Textuniversum och gränsöverskridande lärande. Att arbeta med kreativt lärande i gymnasieskolans litteraturundervisning", i Nikolaj Elf, Tina Høeg, Kristine Kabel, Ellen Krogh, Anke Piekut, & Helle Rørbech (red.), *Grænsegængere og grænsedragninger i nordisk modersmålsfag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 165–183.
- Svensson, Anette & Malmqvist, Jenny (2021), "Från finrummet till vardagsrummet: Transmedialt berättande som litteraturdidaktisk underhållning", *Utbildning & Lärande*, 15(2): 149–166. DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v15i2.11260>
- Södergran, Edith (1992), "Ingenting", *Landet som icke är*, i *Samlade skrifter I. Dikter och aforismer*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. Tillgänglig via www.litteraturbanken.se.
- Södergran, Edith (1992), "Livet", *Dikter*, i *Samlade skrifter I. Dikter och aforismer*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. Tillgänglig via www.litteraturbanken.se.
- Uppsala universitet (2021), *Codex: Samling av regler och riktlinjer för forskning*. www.codex.uu.se
- Vetenskapsrådet (2024), *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Vygotsky, Lev S. (2004), "Imagination and Creativity in Childhood", *Journal of Russian & East European Psychology* 42(1): 7–97.
- Wessbo, Simon (2021), *Fiktion genom två medier: En studie om gymnasieelevers menings-skapande utifrån Hjalmar Söderbergs novell "Pälsen" och dess adaption till film*. [Doktorsavhandling. Linköpings universitet]. DOI: <https://doi.org/10.3384/diss.diva-173260>
- Wolf, Lars (2002), *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

Biografi

Anette Svensson, Professor i litteraturvetenskap med inriktning litteraturdidaktik, är verksam vid Lunds universitet. Hennes forskningsintresse ligger inom det litteraturdidaktiska fältet, med fokus på ungdomars medievanor, multimodala texter, textuniversum och kreativt lärande. Hennes nuvarande forskning är mestadels praktisknära med fokus på grundskola, gymnasieskola och högre utbildning. Svensson är sammankallande för styrgruppen för det nationella litteraturdidaktiska nätverket (LDN).

Jenny Malmqvist är lektor i engelska vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Hon forskar inom litteraturredaktik, transmedialt berättande och fanfiction.

Bo Hellgren är universitetsadjunkt vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Han har en bakgrund som gymnasielärare i musik, svenska och svenska som andraspråk.