

17. Fanfiction och fransk litteraturundervisning

Mattias Aronsson

17.1 Inledning

Föreliggande studie presenterar ett projekt som under fyra terminer har genomförts inom ramen för undervisningen i franska vid Högskolan Dalarna.¹⁰⁹ Projektet gick ut på att använda fanfiction i litteraturundervisningen på grundnivå 1, första terminen. Fanfiction är ett fritt och kreativt skrivande som utgår ifrån, och bygger vidare på, redan existerande fiktionsvärldar. Det kan då röra sig om litteratur, film, TV-serier, manga eller någon annan form av berättande. Projektet tog sin utgångspunkt i idén om webbaserade *communities* som informella lärmiljöer. Målet var att studenterna på kursen skulle få ett lärtillfälle där de genom att skriva fanfictiontexter gavs möjlighet att appropriera skönlitteratur på målspråket, och därigenom kunde examineras mot några av de lärandemål som uttrycks i kursplanen.

Att använda sig av ett inslag som fanfiction, som är förknippat med den informella lärmiljön på internet, i den formella lärmiljö som högskoleutbildningen utgör är inte helt problemfritt. Ändå visade sig resultatet till stor del vara positivt. Den kreativa aspekten av skrivövningen var någonting som uppskattades av en majoritet av kursdeltagarna, och i och med inslaget av kamratrespons (*peer feedback*) fanns också ett element av kollaborativt lärande inbyggt i övningen. Detta är en av hörnstenarna i det sociokulturella perspektivet på lärande, se exempelvis Säljö (2015: 89–107), och det går att härleda ända tillbaka till 1930-talet och Vygotskijs teorier om individens meningsskapande och kunskapsbyggande genom interaktion med andra människor i den så kallade ”närmaste utvecklingszonen” (jfr Vygotskij i Lindqvist [red.] 1999: 269–271).

109 Projektet presenterades vid konferensen *Romanska språk i Sverige – tradition och förnyelse* arrangerad av Göteborgs universitet 2017, samt vid *XX Skandinaviska romanistkongressen* (Universitetet i Bergen, 2017).

17.2 Teoretisk bakgrund

Säljö (2015: 95) skriver: ”Den grundläggande metaforen för lärande i den sociokulturella traditionen är *appropriering*, som kan översättas med ’ta till sig’, ’låna in’ och ’ta över och göra till sitt’”. Metaforen passar väl till den fanfictionövning som studenterna vid Högskolan Dalarna fick i uppgift att göra. För att lyckas med kursinslaget var de nämligen tvungna att först *appropriera* den litterära förlagan, i betydelsen ta till sig texten och göra den till ”sin”, för att i förlängningen kunna skriva en egen berättelse baserad på originalverket.

I en tidigare studie skriver Säljö (2000: 207) att skolan som institution genom århundraden har skapat sina egna traditioner för hur lärande sker, men att dessa traditioner nu utmanas av den nya informationsteknologin och medieverkligheten. Enligt honom får utvecklingen till följd att skolan blir tvungen att ompröva sin roll och sitt uppdrag:

Den traditionella, lärarcentrerade och textbundna, formen av undervisning håller också på att förlora sin ställning som modell för hur kunskaper återskapas på ett framgångsrikt sätt. Utbildningssystemet omprövar, på sina håll långsamt och ibland motvilligt, sitt sätt att arbeta. Det finns många skäl till detta, men ett av de viktigaste är att skolans traditionella informationsförspång hämtats in (*ibid.*: 239).

Att informations- och kommunikationsteknologin har fått arbetet i skolan att förändras i grunden är det nog ingen som betvivlar numera. När skolans informationsförspång för länge sedan hämtats in, när ”all” information finns på nätet och går att nå genom några enkla klick – då framträder aspekter som källkritik, och att lära eleverna att använda information för att *skapa kunskap*, som desto viktigare komponenter i lärarens uppdrag (jfr Säljö, Liberg & Lundgren 2014: 700). Sådana insikter är idag allmängods, såväl bland didaktiskt inriktade forskare som bland lärare på fältet.

Föreliggande projekt, att använda sig av fanfictiongenren i undervisning i franska på akademisk nivå, kan ses just som ett exempel på det som Säljö nämner ovan – nämligen att utbildningssystemet, här i form av högskolan, på olika vis försöker ompröva sitt sätt att arbeta. Ett sätt att göra det är att låta sig inspireras av det lärande som sker utanför skolans och högskolans formella, institutionaliserade undervisningsmiljöer. Dessa arenor kan då

kallas för *informella lärmiljöer*, eller med en engelsk term introducerad av Gee och Hayes (2011: 69), ”out-of-school learning system”. Det rör sig om en plats där ”passionate affinity-based learning” uppstår, alltså lärande som bygger på premissen att individer samlas kring ett gemensamt intresse som de alla delar. Jenkins (2006a: 134) kallar fenomenet för kollektiv intelligens (*collective intelligence*) och han exemplifierar med just fanmiljön: ”Fandom is one of those spaces where people are learning how to live and collaborate within a knowledge community”, skriver han. Fenomenet ingår, enligt Jenkins, i den mer allmänna utvecklingen mot en ”deltagarkultur” (*participatory culture*) där den tidigare passiva konsumenten aktiveras och involveras i skapandet av mening och innehåll.¹¹⁰ På så vis blir fanfictionskribenten ett utmärkt exempel på hur en konsument kan förvandlas till en *prosumer*, det vill säga en hybridvarelse som både producerar och konsumerar kulturella produkter som exempelvis litteratur.¹¹¹

Webbaserade fanfiction-*communities* är alltså ett exempel på en informell lärmiljö, där enskilda individer hjälper varandra, lär av varandra och tillsammans kommer på kreativa lösningar på specifika narrativa problem – samtidigt som de förhandlar sig fram till vilka regler och uppförandekoder (ibland kallade för ”netikett”) som ska gälla i forumet ifråga. Fanfictionmiljön har främst rönt intresse inom anglo-amerikansk forskning, något som säkert delvis kan förklaras av att engelskan är det helt dominerande språket inom fanfictionkulturen.¹¹² Vissa svenska forskare från det litteraturvetenskapliga och litteraturdidaktiska fältet har dock under de senaste tio åren börjat intressera sig för fenomenet, se exempelvis Olin-Scheller & Wikström (2010), Isaksson & Lindgren Leavenworth (2009, 2013) och Manderstedt & Palo (2009, 2015).

I sin studie *Författande fans: Om fanfiction och elevers literacyutveckling* (2010: 69) tar Olin-Scheller och Wikström sin utgångspunkt just i dessa

110 Jenkins (2006b: 331) definierar begreppet deltagarkultur på följande vis: ”Participatory culture: Culture in which fans and other consumers are invited to actively participate in the creation and circulations of new content.”

111 Se även Steiner (2012: 61) som presenterar denna nya aktör så här: ”Klart är att de icke-professionella på ett helt annat sätt än tidigare är en del av marknaden och är medskapare i den kulturella sfär de samtidigt konsumerar, de har blivit vad som har kallats *prosumer*, det vill säga de är både producenter och konsumenter.”

112 Se exempelvis världens största fanfictionsajt <https://www.fanfiction.net/>, där det engelska språket dominerar fullständigt.

informella lärmiljöer som uppstår utanför skolans sfär och kontroll. Författarna slår fast att:

Fritid och skola fyller, och ska fylla, olika funktioner för barn och unga. Det är alltså ingen lyckad lösning att okritiskt flytta in fritidssfärens texter och skrivmiljöer i skolan. Men undervisningen kan inspireras av drivkrafterna inom unga nätkulturer och också lyfta in nya teknologier i klassrummet. (Olin-Scheller & Wikström 2010: 69)

Deras tes är då att det finns uppenbara fördelar med att använda sig av fanfiction i undervisningen, under förutsättning att läraren inte tummar på den kritiska reflektionen. Pedagogen måste alltså vara medveten om vad som skiljer skolans formella lärmiljö från den informella lärmiljö som eleverna möter exempelvis på internet och på sociala medier. Olin-Schellers och Wikströms slutsats är att fanfictionengenren berikar språkundervisningen i skolan (*ibid.*: 91). De skriver också:

Genom att känna till, bli inspirerad av och ha ett kritiskt förhållningsätt till drivkrafterna bakom unga nätkulturer i allmänhet och fanfictionsajter i synnerhet, kan svensklärare bli mycket viktiga för utvecklingen av elevers literacies i formella lärmiljöer (*ibid.*: 82).

Olin-Schellers och Wikströms fokus ligger tydligt förankrat i svenskämnet och i ungdomsskolan. Frågan är då om deras positiva slutsats vad gäller fanfictionengenrens användbarhet även gäller undervisning på högskolenivå och i romanska språk? Det var med utgångspunkt i den frågeställningen som projektet att lyfta in fanfiction i en kurs i franskspråkig litteratur tog sin början.

17.3 Studiens upplägg, korpus och metod

Projektet att använda fanfiction som ett inslag i en litteraturkurs i franska på grundnivå, första terminen (gamla "A-kursen") genomfördes under sammanlagt fyra tillfällen: hösten 2012, hösten 2013, våren 2014 och hösten 2014.¹¹³

113 Det rör sig om kursen "Franskspråkig litteratur I", en kvartsfartskurs (7,5 hp) som löper under hela terminen och som behandlar modern franskspråkig litteratur från 1900- och 2000-talen. Kursen ingår i kurspaketet Franska 1 och ges under både höst- och vårtermin. Kursplanen finns publicerad på: <http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=FR1029>, konsulterad 2017-03-10. Anledningen till att fanfiction-inslaget utgick från kursen 2015 var att det då ersattes av ett annat kursinnehåll, kallat "chanson, poésie, slam", vilket i sin tur är kopplat till

Kursinslaget introducerades genom en kort föreläsning där de studerande fick en genomgång av några grundläggande begrepp och tekniker inom fanfictionvärlden. Därefter skrev alla kursdeltagare en hemuppgift i form av en egen kort fiktionstext om 300 till 600 ord, baserad på någon av de sex litterära verk som hade studerats under terminen.¹¹⁴ De laddade upp sin text på Högskolan Dalarnas kursportal, där de under en av terminerna även fick kamratrespons från andra deltagare och själva gav sådan *peer feedback* till de övriga i gruppen.¹¹⁵ Alla kursdeltagare fick också respons av läraren på sina arbeten. Dessa kommentarer fokuserade på såväl innehållsmässiga som formella aspekter i texten. De studenter som hade gjort alltför många formella språkfel, enligt lärarens bedömning, var tvungna att korrigera sin text och lämna in en ny version. Slutligen utvärderades inslaget muntligt (vissa terminer) eller skriftligt (under andra terminer).

Studiens korpus består av studenternas fanfictiontexter och utvärderingar från fyra terminer sparade på högskolans kursportal, samt studenternas kamratrespons på varandras arbeten sparade från en termin (ht14). Tillstånd att använda materialet för forskningsändamål har inhämtats från kursdeltagarna (samtyckeskravet). Studenterna har informerats om forskningens syfte (informationskravet) och getts löfte om anonymitet (konfidentialitetskravet). Även vad gäller nyttjandekravet har jag vinnlagt mig om att följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.¹¹⁶

17.4 Resultatredovisning och diskussion

Först presenteras vilka litterära texter som visade sig vara populärast att utgå ifrån för fanfiction-uppgiften (17.4.1). Därefter kommer jag att diskutera studenternas metareflectioner kring texterna (17.4.2) och presentera utdrag ur ett par studentarbeten (17.4.3). Slutligen kommer jag att ta upp inslaget med kamratrespons (*peer feedback*) (17.4.4), samt utvärderingen av kursinslaget (17.4.5). Framställningen bygger delvis på resultat som redovisas i

ett språkdidaktiskt projekt avsett att utveckla *sånglyrikens* plats inom litteraturundervisningen i franska på akademisk nivå (se Aronsson, kommande).

114 Verken som studenterna hade läst var Fatou Diome: *Le Ventre de l'Atlantique* (2003), Marguerite Duras: *L'Amant* (1984), Anna Gavalda: *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* (1999), Faïza Guène: *Kiffe kiffe demain* (2004), Antoine de Saint-Exupéry: *Le Petit prince* (1943), Jean-Paul Sartre: *Huis clos* (1947).

115 Momentet med kamratrespons ingick bara i uppgiftsinstruktionerna under höstterminen 2014.

116 Vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning finns publicerade på <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, konsulterad 2017-03-10.

en annan studie (Aronsson, Fjordevik & Inose 2018), vilken dock endast baseras på en liten del av det material som används här – nämligen det från hösten 2014.

17.4.1 Fanfictiontexterna: allmän sammanställning

Under de fyra terminer som projektet pågick skrevs sammanlagt 114 fanfictiontexter, se tabell 1 nedan:

Tabell 1: Antal fanfictiontexter uppdelat på litterär förlaga och termin

Text	Ht12	Ht13	Vt14	Ht14	Summa
1. <i>Le Petit prince</i>	5	7	4	11	27
2. <i>Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part</i>	8	5	7	5	25
3. <i>Kiffe kiffe demain</i>	2	3	10	3	18
3. <i>L'Amant</i>	2	4	5	7	18
5. <i>Le Ventre de l'Atlantique</i>	5	4	2	6	17
6. <i>Huis clos</i>	4	2	2	1	9
Summa	26	25	30	33	114

Tabell 1 visar de sex litterära texternas popularitet, i fallande skala. Den populäraste texten var således *Le Petit prince*, som blev föremål för 27 fanfictiontexter under de fyra terminer som projektet varade (se kolumnen längst till höger). Sammanlagt 25 studenter valde att basera sin text på Anna Gavaldas novellsamling *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*. De tre verken *Kiffe kiffe demain*, *L'Amant* och *Le Ventre de l'Atlantique* visade sig vara ungefär lika populära, i och med att de genererade i stort sett lika många fanfictiontexter (17 eller 18 stycken). Jean-Paul Sartres teaterpjäs *Huis clos* skilde sig något från de övriga verken genom att endast resultera i 9 arbeten.

Vissa variationer mellan de olika terminerna kan noteras. För det mesta rör det sig om små förändringar, men två resultat står ut något: *Le Petit prince* visade sig vara populärare under ht14 (11 texter) än under tidigare terminer, och *Kiffe kiffe demain* var som mest omtyckt terminen innan (vt14, 10 arbeten). Det är sannolikt slumpmässiga variationer i studentgruppernas preferenser som förklarar dessa skillnader, för ingen klar trend kan urskiljas. De litterära texterna introducerades och behandlades på exakt samma vis

under de olika terminerna, av samma lärare, vilket gör det svårt att identifiera någon utomstående variabel som kan förklara variationerna.

Som så ofta är fallet inom franskundervisningen var en klar majoritet (97 av 114 personer) av studenterna kvinnor, och bara en mindre andel (17 av 114) var män, vilket visas i tabell 2 nedan:

Tabell 2: Antal fanfictiontexter uppdelat på litterär förlaga och studenternas kön (även uttryckt som procentandel av det totala antalet)

Text	Totalt	Kvinnor	Män
1. <i>Le Petit prince</i>	27 (23,7 %)	20 (20,6 %)	7 (41,2 %)
2. <i>Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part</i>	25 (21,9 %)	22 (22,7 %)	3 (17,6 %)
3. <i>Kiffe kiffe demain</i>	18 (15,8 %)	16 (16,5 %)	2 (11,8 %)
3. <i>L'Amant</i>	18 (15,8 %)	17 (17,5 %)	1 (5,9 %)
5. <i>Le Ventre de l'Atlantique</i>	17 (14,9 %)	17 (17,5 %)	0 (0 %)
6. <i>Huis clos</i>	9 (7,9 %)	5 (5,2 %)	4 (23,5 %)
Summa	114 (100 %)	97 (100 %)	17 (100 %)

Kolumnen ”totalt” i tabell 2 visar samma resultat som summan i tabell 1 ovan, uttryckt både i absoluta tal och i procentenheter. Vi ser att *Le Petit prince* är det populäraste litterära verket (valt av sammanlagt 27 personer, eller 23,7 % av studenterna) och att *Huis clos* är det minst omtyckta (9 personer, vilket motsvarar 7,9 % av studentgruppen). Vidare visar tabell 2 att de kvinnliga studenternas val inte avviker särskilt mycket från den totala gruppens preferenser, vilket inte är så underligt med tanke på att de utgör den absoluta majoriteten av studenterna. Vi kan ändå konstatera att när man bryter ut de 97 kvinnliga deltagarna blir *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* plötsligt den populäraste texten (22,7 % av kvinnorna har valt den) och *Le Petit prince* degraderas till andra plats på listan (20,6 %). Skillnaderna är dock små.

Desto större avvikelser ser vi i gruppen manliga studenter. Här kan man direkt konstatera att *Le Petit prince* är den i särklass populäraste texten (41,2 % av männen valde detta verk, att jämföra med 20,6 % av kvinnorna) och att även *Huis clos* urskiljer sig som oväntat omtyckt (23,5 % av männen har valt den, jämfört med bara 5,2 % av de kvinnliga studenterna). Naturligtvis

ska man ha i åtanke att det rör sig om relativt få individer i gruppen män, endast 17 stycken totalt, vilket gör att resultaten måste behandlas med stor försiktighet. Det är likväl intressant att fästa uppmärksamheten på just dessa två titlar, eftersom de är så tydligt överrepresenterade i gruppen manliga studenter. Beror denna överrepresentation på slumpen? Ja, så *kan* det naturligtvis vara. Det tål att upprepas att det rör sig om ganska få individer.

En annan tolkning av resultatet är att ”män väljer män” när chansen till det finns, här i betydelsen att manliga studenter framför allt intresserar sig för andra mäns skrivande och egentligen är ganska ljummet inställda till texter författade av kvinnor – i synnerhet sådana verk som gestaltar specifikt kvinnliga erfarenheter. *Le Petit prince* och *Huis clos* är då de enda texterna av de sex på litteraturlistan som är skrivna av manliga författare, och som har män som berättarröst och/eller viktig huvudperson.¹¹⁷ De litterära verk som allra tydligast gestaltar specifikt kvinnliga erfarenheter är förmodligen *Kiffe kiffe demain*, *L'Amant* och *Le Ventre de l'Atlantique*, romaner som alltså är skrivna av kvinnor, och som samtliga skildrar problematiska familjeförhållanden betraktade utifrån ett kvinnligt berättarperspektiv. Dessa verk har också lockat ytterst få manliga studenter, endast 3 stycken alltsomallt under de fyra terminer som projektet genomfördes.

17.4.2 *Fanfictiontexterna: studenternas egna reflektioner*

I uppgiftsinstruktionerna ingick en uppmaning till kursdeltagarna att skriva en kort bakgrundstext på som längst sex rader, där idén bakom fanfictionberättelsen förklaras för läsaren.¹¹⁸ Här följer ett exempel på denna typ av förklarande text:

J'ai choisi d'écrire une fan-fiction sur le personnage du Chinois de l'amant de Marguerite Duras car même s'il s'agit d'un des personnages clefs du livre nous ne savons presque rien de lui. Avec ce texte j'ai voulu lui donner une voix, le rendre vivant et montrer ses états d'âme, et lui donner la possibilité de réfléchir sur la famille de Marguerite. Qu'en pensez-vous ?

117 Anna Gavalda's novellsamling *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part* innehåller dock berättelser skrivna utifrån såväl kvinnliga som manliga perspektiv.

118 Instruktionen var som följer: ”Berätta också kortfattat varför du har valt denna historia och förklara din projektidé för läsaren. På vilket sätt har du utvecklat eller förändrat historien? (max 6 rader)”. (“Dites aussi en peu de mots pourquoi vous avez choisi ce récit, et expliquez votre projet au lecteur : de quelle façon avez-vous développé ou transformé l'histoire ? [6 lignes maximum]”).

[Jag har valt att skriva en fanfiction om den kinesiske mannen i Marguerite Duras Älskaren, för även om det rör sig om en av nyckelfigurerna i boken så vet vi nästan ingenting om honom. Med den här texten ville jag ge honom en röst, levandegöra honom, visa upp hans själsliv och ge honom möjligheten att reflektera över Marguerites familj. Vad tycker ni?]
(Min översättning.)

Det rör sig här om en student som förklarar hur hon har ändrat berättarperspektivet, genom att ge röst åt den kinesiske älskaren i *L'Amant*, en romanfigur som i originaltexten alltid betraktas utifrån, som ”den Andre”, och vars tankar och känslor läsaren inte får tillgång till – annat än via det kvinnliga berättarjaget.

Precis som vad gäller utvärderingen (se sektion 17.4.5 nedan) är den här korta reflektionen viktig ur ett *metakognitivt* perspektiv. Ett av målen med undervisningen är nämligen att få den studerande att reflektera över sitt eget lärande, vilket för övrigt också är uttryckt i lärandemålen för den aktuella kursen.¹¹⁹

17.4.3 Fanfictiontexterna: specifika exempel

Nedan presenteras utdrag ur två studenters fanfictiontexter. Båda berättelserna utgår från Faïza Guènes roman *Kiffe kiffe demain*. Utmärkande drag för detta verk är den unga huvudpersonen Dorias fixering vid fransk och amerikansk populärkultur, samt att författaren ofta använder sig av ett ungdomligt talspråk i sin framställning. Dessa aspekter har några studenter valt att fokusera på, genom att så gott det går försöka efterlikna Guènes slangspråk. Här följer ett av de framgångsrikaste exemplen:

Maintenant tout est devenu bon on pourrait dire; j'ai mon 'Happy End' personnel. Peut être pas comme dans les grands films américains, Nabil est peut être pas Brad Pitt mais je l'aime bien. Maman est pas millionnaire non plus mais elle a un nouveau boulot tellement mieux que dans le motel avec cette espèce de con comme chef, et encore plus important, elle est heureuse. On se débrouille vachement bien quoi.

[Nu har allt blivit bra skulle man kunna säga, jag har fått mitt eget ”Happy end”. Kanske inte som i dom amerikanska storfilmerna, Nabil är kanske

119 ”Efter avslutad kurs ska studenten kunna [...] visa viss självständighet i studierna samt reflektera över den egna inläringen”. Se kursplanen för Franskspråkig litteratur 1, <http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=FR1029>, konsulterad 2017-03-10.

ingen Brad Pitt men jag gillar honom. Mamma är ju ingen miljonär direkt men hennes nya jobb är så mycket bättre än på motellet med den där idioten till chef, och ännu viktigare, hon är lycklig. Vi klarar oss jättebra, typ.] (Min översättning.)

Man kan notera att utdraget innehåller en tydlig referens till amerikansk film- och kändiskultur i och med att det talas om de lyckliga slutet i amerikanska filmer, samt att stjärnskådespelaren Brad Pitt nämns vid namn. Studenten har också på ett utmärkt sätt lyckats imitera Guènes stil genom att använda några av de särdrag som karakteriserar hennes prosa: första delen av negationen "ne...pas" försvinner genomgående ("Nabil est peut être pas Brad Pitt", "Maman est pas millionnaire") och textutdraget innehåller flera exempel på det vardagliga ordförråd som snarare brukar associeras till ett familjärt och ledigt franskt talspråk än till seriös skönlitteratur ("boulot", "cette espèce de con", "vachement bien quoi").

I romanen *Kiffe kiffe demain* återfinns även en bifigur som heter Youssef. Denne unge man är son till mammans väninna Tante Zohra, och berättar-rösten Doria känner honom sedan flera år. Youssef spelar endast en perifer roll i berättelsen, men läsaren får åtminstone reda på att han har dömts till ett års fängelse för inblandning i drogförsäljning och bilstöld (Guène 2004: 69). Vi får också veta att pojken mamma, Tante Zohra, tycker sig märka hur han radikaliserar i fängelset (*ibid.*: 171–172). Utifrån denna korta bihistoria har en kursdeltagare skrivit sin fanfictionberättelse. I studentens text får läsaren tillgång till Youssefs egna tankar genom en inre monolog. I fängelset har Youssef blivit bekant med Ali, en karaktär som inte finns med i originaltexten:

Cela fait six mois maintenant, six mois derrière les barreaux. Je me calme plus vite maintenant. Tout se passe mieux depuis que j'ai rencontré Ali. Il m'a parlé de l'importance de vivre, que je n'ai pas le droit de gaspiller ma vie. Allah n'aurait pas voulu. Ali dit que je suis trop important. Il m'a aidé à retrouver Dieu. [...] Ali m'a appris comment. Nous récitons et étudions le Coran ensemble avec les autres frères. Je me sens bien avec eux.

[Det är sex månader sedan jag åkte in nu, sex månader bakom galler. Jag är lugnare nu. Allt känns lite bättre sedan jag träffade Ali. Han har pratat med mig om vikten av att leva, att jag inte har rätt att slarva bort mitt liv.

Allah skulle inte ha velat det. Ali säger att jag är alltför viktig. Han har hjälpt mig att hitta tillbaka till Gud. [...] Ali har lärt mig hur man ska göra. Vi läser högt ur Koranen och studerar den tillsammans med de andra bröderna. Jag trivs bra med dem.] (Min översättning.)

En intressant aspekt av denna fanfictionberättelse, förutom att berättarperspektivet ändras från Doria till Youssef, är att det motiv som endast antyds i Guènes text (islamistisk radikaliserings i fängelsemiljö) här skrivs fram som det centrala temat. Känslan av främlingskap gentemot modern och hennes världsliga värderingar beskrivs också på ett ypperligt vis:

Mama est venue me retrouver hier. Je ne veux plus la voir. Elle ne comprend pas. Elle vient avec ses yeux tristes seulement pour me critiquer disant que je suis trop maigre, trop barbu. [...] Je n'ai jamais été important pour [mes parents]. Ali me comprend. Il dit que je n'ai pas besoin de ma famille. Je suis important pour lui et pour Allah. Il dit que Dieu à [*sic*] un plan pour moi, que mon destin n'est pas avec ma famille mais avec lui et ses frères.

[Mamma kom och hälsade på mig igår. Jag vill inte se henne något mer. Hon förstår inte. Hon kommer med sina ledsna ögon för att kritisera mig och säga att jag är för mager och för skäggig. [...] Jag har aldrig varit viktig för [mina föräldrar]. Ali förstår mig. Han säger att jag inte behöver min familj. Jag är viktig för honom och Allah. Han säger att Gud har en plan för mig, att mitt öde inte finns hos min familj utan hos honom och hans bröder.] (Min översättning.)

Studenten avslutar sin berättelse med att låta Youssef blicka in i framtiden, och i hans ord kan man ana en dröm om jihad, det heliga kriget. Eller så rör det sig bara om ett fromt liv fjärran från det världsliga samhällets lockelser. Som så ofta i modern litteratur är det inte helt entydigt och klart uttryckt, utan läsaren får göra sin egen tolkning.

Quand je sors d'ici je sais déjà ou [*sic*] je vais. Ali a tout prévu. Il a des frères partout dans le monde. Il dit que je vais vivre avec eux et continue[r] mon éducation pour vivre comme Allah le dit.

[Jag vet redan vart jag ska när jag kommer ut härifrån. Ali har ordnat med allt. Han har bröder överallt i världen. Han säger att jag ska leva med dem och fortsätta min utbildning för att kunna leva så som Allah har befallt.] (Min översättning.)

Ovanstående exempel visar hur de två studenterna i ett första steg har lyckats *appropriera* den litterära texten – i betydelsen nå en djupgående förståelse för den, göra den till ”sin” text (jfr Säljö 2015: 95) – för att i förlängningen kunna skriva sina fanfictionberättelser baserade på den litterära förlagan.

17.4.4 Kamratrespons

Inslaget med kamratrespons (*peer feedback*) genomfördes endast under hösten 2014. Det gick till på så vis att kursdeltagarna fick i uppgift att kommentera minst två – gärna fler – av de andra studenternas texter. Kommentarer skulle skrivas direkt i det diskussionsforum där fanfictiontexterna var uppladdade. I instruktionerna betonades att feedbacken måste vara konstruktiv, i betydelsen att den skulle ta upp såväl starka aspekter i arbetet som sådant som kunde förbättras i texten.

Genom de kommentartrådar som skapades kan man se hur kursdeltagarna diskuterar såväl de litterära originaltexterna som varandras fanfictiontexter, och tillsammans genom sina samtal konstruerar mening. Som exempel kan nämnas följande inlägg apropå *L'Amant* av Duras: ”Det var ett mysterium för mig varför hon inte ville träffa honom i boken” (”Pourquoi elle n’a pas voulu le rencontrer dans le livre reste pour moi un mystère”) som följs av svaret ”Kanske valde hon att avsluta berättelsen med ett telefonsamtal för att ge oss möjlighet att föreställa oss vad vi vill” (”Peut-être qu’elle a choisi de terminer le récit avec l’appel téléphonique pour nous laisser libres d’imaginer ce que nous aimons”). Denna konversation och utbyte av idéer är ett typexempel på sociokulturellt lärande, där man ofta brukar betona vikten av just samspelet mellan individer i lärandesituationen. Se exempelvis Tornberg (2009: 21) som tar upp ”gruppens potential för gemensamt meningsskapande” och trycker på att kunskap, enligt det sociokulturella synsättet, utvecklas ”i samspel med omgivningen genom språket” (*ibid.*: 76) och Säljö (2015: 95) som, med stöd hos Vygotskij, skriver:

Det principiellt viktiga i detta är att kunskaper och erfarenheter först finns och görs synliga *mellan* människor i kommunikation. På så sätt blir de tillgängliga för andra att ta del av. Samtal och annan form av kommunikation är en källa ur vilken människor kan ta till sig erfarenheter. Genom *appropriering* blir erfarenheter därefter delar av en enskild individs tänkande.

17.4.5 Utvärderingen

Fanfictioninslaget utvärderades på varierande sätt under de olika terminerna: muntligt under ett efterföljande seminarium, skriftligt under seminarium där varje diskussionsgrupp (om 3–5 studenter) fick lämna in ett kort reflektionsprotokoll, samt skriftligt, individuellt och anonymt i kursrummet på Högskolans lärplattform. I det följande kommer jag att redovisa det material som samlats in genom det sistnämnda tillvägagångssättet, vilket användes under hösten 2014. Anledningen till att jag koncentrerar mig på just detta material är att det var den enda termin då kamratrespons-inslaget användes, och följaktligen är det endast i materialet från ht14 som detta moment utvärderas.

Utvärderingen bestod av tre korta frågor.¹²⁰ Sammanlagt 24 studentsvar kom in under utvärderingen av fanfictionprojektet. Utvärderingen gjordes individuellt och anonymt på Högskolan Dalarnas kursportal *Fronter*, med hjälp av den så kallade ”brainstorm”-funktionen i kursportalens forumavdelning. Utvärderingen gjordes mot slutet av det sista seminariet på kursen, men var även öppet för bidrag under perioden fram till terminens slut.¹²¹ Studenterna kunde svara på franska eller på svenska.

På den första frågan, om de hade uppskattat fanfictionövningen, uttryckte 13 studenter en positiv uppfattning och 11 respondenter uttryckte både positiva och negativa åsikter. Ingen student hade en helt och hållet negativ bild av uppgiften.

På den andra frågan (”vad lärde du dig av övningen?”) framträdde vissa mönster. Många studenter angav sådana aspekter som har att göra med ordförråd och att kunna använda sig av ord och uttryck på målspråket. Några kommentarer vittnade om att fokus (åtminstone i någon mån) låg

120 Instruktionerna var som följer: ”Var vänlig svara (på franska eller svenska) på följande tre frågor: 1. Gillade du fanfictionövningen? Om ”ja”, varför då? Om ”nej”, varför då? 2. Vad lärde du dig av övningen? 3. Vad tyckte du om övningens inslag av kamratrespons (dvs. att ge och ta emot kommentarer)? Detta forum är 100% anonymt. Tack för dina svar!” (”Veuillez répondre [en français ou suédois] à ces trois questions, s’il vous plaît: 1. Avez-vous apprécié cet exercice de ‘fanfiction’ ? Si ‘oui’, pourquoi ? Si ‘non’, pourquoi ? 2. Qu’est-ce que vous avez appris par cet exercice ? 3. Quel est votre avis sur la partie ‘peer-feedback’ de cet exercice (c.-à-d. le fait de donner et de recevoir des commentaires) ? Ce forum est 100 % anonyme. Merci de vos réponses !”)

121 Svarefrekvensen var således 73 % (24 av de 33 studenter som skrev en fanfictiontext valde att delta i utvärderingen). Men om man väljer att se till de studenter som faktiskt var närvarande vid seminariet (27 stycken) så var svarefrekvensen högre (24 av 27 = 89 %). Den sistnämnda siffran är relevant i sammanhanget eftersom alla svar *de facto* kom in i anslutning till seminariet.

på den formella språkriktigheten. Vissa studenter uppmärksammade också det som var själva idén bakom uppgiften, nämligen att kursdeltagarna skulle skriva fritt och kreativt med utgångspunkt i en litterär förlaga – och på så vis hitta ett eget förhållningssätt till den litterära originaltexten.

Vad gäller den tredje frågan, som fokuserade på uppgiftens inslag av kamratrespons (*peer feedback*), svarade 23 studenter. 11 respondenter sade sig vara positiva till detta moment, 5 uttryckte både positiva och negativa åsikter, och 7 var till övervägande delen negativa. De negativa kommentarerna kan sammanföras i tre kategorier: (a) en del studenter tyckte att det var svårt att ge konstruktiv kritik på en text skriven på franska när man själv uttrycker sig långtifrån perfekt på målspråket, (b) några respondenter upplevde det som obekvämt att ladda upp sin text i kursens forum, där alla kursdeltagare kunde se den – och denna motvilja gällde även de kommentarer som man skulle ge och ta emot, och (c) de studenter som först laddade upp sina texter på kursportalen fick många kommentarer, men de som gjorde det lite senare fick i allmänhet färre – och detta upplevdes som problematiskt av några respondenter.

De negativa kommentarerna kan sannolikt förklaras mot bakgrund av det faktum att många deltagare helt enkelt inte var vana vid den nätbaserade fanfictionmiljö som projektet försökte efterlikna. De var följaktligen ovana vid att kommentera andras arbeten och kände troligen viss osäkerhet om vilken ”netikett” som gäller i ett sådant här forum. En bättre lösning hade då varit att låta inslaget av kamratrespons ske i mindre grupper, så att kommentarerna bara hade kunnat läsas av några få individer och inte av hela studentgruppen på cirka 35 personer.

17.5 Sammanfattande reflektioner

Resultatet i den här studien befäster, enligt min mening, Olin-Schellers och Wikströms (2010: 69) slutsats om att drivkrafterna inom unga nätkulturer som fanfictionmiljön kan berika även den formella undervisningen i skolmiljö. Det gäller då inte bara svenskundervisningen inom ungdomsskolan, vilket är den arena som Olin-Scheller och Wikström fokuserar på, utan även högskoleutbildning i romanska språk. Det lärande som uppstår i samband med en fanfictionövning ligger väl i linje med det sociokulturella perspektivet på undervisning och lärande, bl.a. genom det behov av

appropriering av stoffet (här: den litterära texten) som är en förutsättning för att lyckas med skrivuppgiften som studenterna ställdes inför (jfr Säljö 2015: 95). Även den kommunikation och det kollaborativa lärande som uppstod genom systemet med kamratrespons (*peer feedback*) är intimt förbundet med det sociokulturella synsättets fokus på hur individens lärande uppstår i samspel med omgivningen, det vill säga i interaktion med andra människor. Se exempelvis Tornbergs (2009: 21 och 76) diskussion om gruppens gemensamma meningsskapande och om hur kunskap konstrueras genom samtal. Tydliga exempel på ett sådant gemensamt meningsskapande står att finna i den interaktion som skapades genom kommentarerna som kursdeltagarna gav varandra på kursens diskussionsforum (se punkt 17.4.4 ovan). Man kan också notera att det fanns ett visst, om än outvecklat, inslag av *processkrivande* inbyggt i övningen (jfr Björk 2001: 110–121 och Tornberg 2009: 169–173). Alla studenter fick lärar- och kamratrespons på sina texter, men endast de kursdeltagare som hade gjort alltför många formella språkfel (enligt lärarens bedömning) behövde lämna in en ny version av arbetet för att bli godkända på övningen. Om man vill trycka mer på själva principen bakom processkrivande kan detta moment med fördel utsträckas till att gälla samtliga kursdeltagare.

De positiva aspekterna av övningen som beskrivits ovan innebär dock inte att fanfictionprojektet löpte totalt problemfritt. Att lyfta in en textgenre, som är förknippad med de informella lärmiljöerna på nätet, i högskolans formella lärmiljö låter sig inte göras helt utan svårigheter. En tydlig skillnad mellan ”riktiga” fanfiction-*communities* på internet och kursen i modern fransk litteratur var att alla kursdeltagare inte var genuina ”fans” av de specifika texter som behandlades. Alltså är det tveksamt om Gees och Hayes (2011: 69) uttryck ”passionate affinity-based learning” verkligen är applicerbart i detta fall. Något som ändå talar för att man kan se högskolans formella lärmiljö som en arena präglad av samhörighet och delat intresse är att alla deltagare faktiskt har sökt sig frivilligt till en akademisk kurs i franska och modern fransk litteratur. Det gemensamma intresset gäller då ämnet franska och den franskspråkiga litteraturen i allmänhet – inte just de verk som stod på litteraturlistan, eller fanfictionskrivande specifikt.

Den informella lärmiljön på internet går inte att återskapa helt och hållet inom ramen för högskolans formella lärmiljö i romanska språk. Det finns

flera exempel på det. På fanfictionsajterna är engelska det helt dominerande umgängesspråket, här förutsattes kursdeltagarna uttrycka sig på målspråket franska, som då i många fall är studenternas andra eller tredje utländska språk. I ett nätbaserat fanfiction-*community* skriver man för mottagare som man i normalfallet bara känner via alias, men som man å andra sidan kan utgå ifrån delar ens egen passion för fiktionsvärlden ifråga. Här utgjordes mottagarna istället av de andra kursdeltagarna och den betygsättande läraren, vilket naturligtvis innebär en avsevärd skillnad jämfört med internetmiljön. Frivillighet och anonymitet är normalt sett självklara aspekter inom fanfictionkulturen. Man deltar i interaktionen om och när man så önskar. Många individer använder sig som sagt av alias på nätet, och fanfictionmiljön utgör inget undantag från denna regel. Mina kursdeltagare hade dock inte möjlighet att välja om eller när de skulle delta i övningen, eller om de skulle låta bli – och inte heller kunde de förbli anonyma under projektet, förutom vad gäller utvärderingsmomentet (se punkt 17.4.5 ovan). I allt övrigt (uppladdning av egen fanfictiontext, kommentarer på andras arbeten) var de tvungna att vara öppna med sin identitet, vilket alltså helt går emot hur det ser ut inom de webbaserade informella lärmiljöerna.

Franskstudenterna vid Höskolan Dalarna utgör en mycket heterogen studentgrupp. Många kommer från en mångkulturell bakgrund, inte sällan utomeuropeisk, och åldersstrukturen är också påfallande varierad. Även om kursdeltagarna har valt att läsa en webbaserad högskolekurs tillhör de inte nödvändigtvis ”nätets infödda”, utan många är snarare att betrakta som ”immigranter” i den digitala världen. Prensky hävdade redan år 2001 att alla elever är infödda talare av det digitala språket: ”Our students today are all 'native speakers' of the digital language of computers, video games and the Internet”, skrev han. Detta till skillnad från äldre generationer vilka, enligt honom, är just ”immigranter” i denna sköna nya värld:

Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and will always be compared to them, *Digital Immigrants* (Prensky 2001: 1–2).

Trots att informations- och kommunikationsteknologins omvandling av vårt samhälle har fortgått i nästan två decennier sedan Prensky skrev ovanstående

ord gäller hans resonemang endast delvis för högskolans undervisningsverklighet idag. Svagheten i Prenskys resonemang tycks mig vara att han helt riktar in sig på unga, västerländska inlärare. Dessa elever betraktar han dessutom som en homogen grupp där alla förutsätts vara lika intresserade av, och ha samma fallenhet för, att hantera datorer, videospel och internet. Högskolan Dalarnas studentsammansättning ser dock inte ut som i Prenskys värld, utan där finns både äldre studenter som växte upp före den digitala revolutionen och kursdeltagare som kommer från delar av världen där den digitala infrastrukturen inte är tillnärmelsevis lika utbyggd som i Europa och Nordamerika. Det är mot bakgrund av detta faktum, tror jag, som man bör betrakta de delvis negativa reaktioner som gavs på uppgiftens inslag av kamratrespons. Cirka en tredjedel av respondenterna uttryckte ju att de kände sig obekväma med att ladda upp sin text i ett forum på kursportalen och att ge och få kommentarer där.

I högskolans formella undervisningsmiljö måste läraren till syvende och sist ge den studerande ett betyg efter avslutad kurs, och då måste studentens individuella prestationer vara möjliga att identifiera och de uppvisade färdigheterna måste kunna jämföras med kursens lärandemål. Enda möjligheten att komma undan detta inneboende dilemma är att *inte* väga in övningen i den summativa bedömning som görs vid kursslut och som mynnar ut i individuella kursbetyg. Så kan man naturligtvis välja att göra. Har läraren tillräckligt med beslutsunderlag även utan föreliggande skrivuppgift kan det vara ett alternativ att låta den stå utanför betygsättningen. Vad man då missar är fanfictionövningens inneboende möjlighet att faktiskt examinera flera av de lärandemål som finns för den aktuella kursen:

Efter avslutad kurs ska studenten på franska kunna:

[...]

läsa och tolka ett urval litterära texter

använda ett relevant ordförråd såväl muntligt som skriftligt

visa viss självständighet i studierna samt reflektera över den egna inlärningen.

Ovanstående tre lärandemål är citerade från kursplanen för ”Franskspråkig litteratur I”¹²² och de kan alla, åtminstone delvis, examineras genom den

122 Se <http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=FR1029>, konsulterad 2017-03-10.

aktuella skrivuppgiften. Tillsammans med andra kursinslag kan en godkänd fanfictionberättelse visa att den studerande uppnår de två första målen samt självständighetsinslaget i mål nummer tre. Den muntliga aspekten i mål nummer två kan sedan examineras på ett uppföljande seminarium. Den metakognitiva reflektionen över det egna lärandet (tredje punkten) kan även den examineras muntligt på efterföljande seminarium och/eller genom den korta reflektionstext som ingick i uppgiftsinstruktionerna och som har diskuterats ovan (17.4.2).



Att introducera en textgenre som fanfiction, som förknippas med den informella lärmiljön på internet, i högskolans formella undervisningsmiljö för med sig vissa svårigheter – i och med att det finns uppenbara skillnader mellan de två arenorna. Anonymitetsproblematiken och vissa studenters ovilja (eller åtminstone ovana) att presentera text och kamratrespons i kursrummets öppna forum är exempel som har diskuterats ovan. Användningen av engelska som *lingua franca* inom fanfictionvärlden är också en aspekt som inte utan problem kan överföras till undervisningen i romanska språk.

Slutsatsen av projektet är likväl positiv. Målet med övningen var att studenterna på kursen skulle få ett lärtillfälle där de genom att skriva fanfictiontexter gavs möjlighet att appropriera skönlitteratur på målspråket, och därigenom kunde examineras mot några av de lärandemål som uttrycks i kursplanen. Resultaten visar att kursdeltagarna faktiskt var tvungna att appropriera den litterära texten (i betydelsen ta till sig den och göra den till ”sin”) för att i förlängningen kunna skriva sin fanfictionberättelse – vilket är en av hörnstenarna i det sociokulturella perspektivet. Vi har också sett hur lärandet växte fram genom interaktion och hur ett gemensamt meningsskapande uppstod mellan studenter, vilket också det kan länkas till den sociokulturella traditionens ideal. Kursinslaget innehöll därmed vissa positiva aspekter av webbaserat lärande, exempelvis det som medieforskare (till exempel Jenkins 2006a och 2006b) har kallat för *participatory culture* och *collective intelligence*. I och med att skrivuppgiften kunde kopplas till tre av kursens lärandemål var den också till hjälp för läraren vid bedömning och betygsättning. Det var dessutom en fri och kreativ övning som, i det stora hela, togs emot väl av studenterna.

Bibliografi

- Aronsson, Mattias, Fjordevik, Anneli & Inose, Hiroko, 2018: Fan Activities in Online University Education. I: Anderson Howell, Katherine (red.), *Fandom as Classroom Practice: A Teaching Guide*. Iowa City: University of Iowa Press. 70–82.
- Aronsson, Mattias, kommande: Dags att tänka på refrängen? Franskspråkig sånglyrik inom nätbaserad litteraturundervisning i franska. I: Lindberg, Ylva & Svensson, Anette (red.), *Gränsöverskridande litteraturstudier. Innovationer och implikationer för språkämnarna*. Stockholm: Natur & Kultur och LDN (Litteraturdidaktiskt nätverk).
- Björk, Lennart, 2001: Skrivprocessen och främmande språk. I: Ferm, Rolf & Malmberg, Per (red.), *Språkboken*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling & Liber. 110–121.
- Gee, James Paul & Hayes, Elisabeth R., 2011: *Language and Learning in the Digital Age*. New York: Routledge.
- Guène, Faïza, 2004: *Kiffe kiffe demain*. Paris: Hachette.
- Isaksson, Malin & Lindgren Leavenworth, Maria, 2009: Queera lustar. Fan fiction i vampyrmiljö. *Tidskrift för litteraturvetenskap* (3–4). 23–37.
- Isaksson, Malin & Lindgren Leavenworth, Maria, 2013: *Fanged Fan Fiction. Variations on Twilight, True Blood and The Vampire Diaries*. Jefferson: McFarland.
- Jenkins, Henry, 2006a: *Fans, Bloggers, and Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York & London: New York University Press.
- Jenkins, Henry, 2006b: *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York & London: New York University Press.
- Lindqvist, Gunilla (red.), 1999: *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskij's Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt, 2009: Världar att besöka eller bebo. Fan-gemenskaper som litterära mötesplatser. *Tidskrift för litteraturvetenskap* (3–4). 39–50.
- Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt, 2015: Röster, riter och roller. Unga läsare om konvergerad litteratur. *Tidskrift för litteraturvetenskap* (2–3). 79–88.
- Olin-Scheller, Christina & Wikström, Patrik, 2010: *Författande fans. Om fan-fiction och elevers literacyutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Prensky, Marc, 2001: Digital natives, digital immigrants. *On the horizon* 9(5). 1–6. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [2017-03-03]
- Steiner, Ann, 2012: Digital litteraturkritik. I: Lenemark, Christian (red.), *Litteraturens nätverk: berättande på Internet*. Lund: Studentlitteratur. 51–63.

- Säljö, Roger, 2000: *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Säljö, Roger, 2015: *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Säljö, Roger, Liberg, Caroline & Lundgren, Ulf P., 2014: Epilog: Framtidens skola och utbildning. I: Säljö, Roger, Liberg, Caroline & Lundgren, Ulf P. (red.), *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur. 689–702.
- Tornberg, Ulrika, 2009: *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerups.