

doi: 10.24834/educare.2022.3.5

## Elevperspektiv på vad som väcker intresse för litteraturhistoria

*Jonas Johansson*

<https://orcid.org/0000-0002-2115-3335>

jonas.johansson@edu.uu.se

Previous research on teaching and learning of literature has called for empirical investigations on classroom practice concerning literary history. As an answer to this call, the study aims to develop knowledge about what sparks students' interest in the teaching of literary history in upper secondary school. In relation to the introductory lesson in literary history, students' attitudes were collected through questionnaires and interviews. 286 students from ten classes in five different schools participated, all from various university preparation programme. Thematic analysis was applied to analyse students' responses. The analysis showed that themes of (1) content and (2) teachers' ways of leading and organising the teaching, contributed to spark students' interest in literary history in various ways. In relation to content, the students' foregrounded *students' experiences; intertextuality; similarities and differences between different periods; epochs, authors and works; and aesthetic elements*. Regarding teachers' ways of leading and organising the teaching, the students emphasised *passion and engagement; content legitimation; interaction and participation: variety; structure and delimitation and grades or de-emphasis on performance*. These findings are discussed in relation to theories of interest and teaching.

Keywords: literary didactics, literary history, student interest, student motivation, teaching of literature

## 1. Inledning

Tidigare forskning har visat att elevers intresse utgör en viktig grund för såväl lärande (Renninger & Hidi, 2019) som för utvecklingen av ett gott klassrumsklimat (Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006). I relation till generella forskningsresultat som dessa behöver det tydliggöras att förutsättningarna för att skapa intresse skiftar mellan olika åldrar och ämnen (Krapp, 2002; Renninger & Hidi, 2011). Gymnasieelevers intresse för det litteraturhistoriska undervisningsinnehållet har inte tidigare undersökts, även om det finns studier som till delar bidragit till att synliggöra frågan (Bergman, 2007; Olin-Scheller, 2006). Bergman och Olin-Schellers avhandlingar har andra ingångar men behandlar till viss del den litteraturhistoriska undervisningen. Den bild som dessa två studier förmedlar är att eleverna har svårt att se det meningsfulla i det litteraturhistoriska undervisningsinnehållet, vilket leder till utmaningar för såväl lärare som elever. Utöver dessa två avhandlingar är det sällsynt med studier som undersökt litteraturhistorieundervisningen ur ett elevperspektiv.

Gunnar Hansson (1995) skrev för snart tre decennier sedan i *Den möjliga litteraturhistorien* ”att det finns ett närmast obegränsat antal historiska forskningsuppgifter att ta itu med på litteraturens läsarsida” (Hansson, 1995, s. 146). Med titeln åsyftar Hansson ett perspektiv som i större utsträckning utgår från läsaren/mottagarens uppfattningar om de litteraturhistoriska texterna och författarskapen. Delvis hörsammad kan Hansson anses ha blivit i och med att den empiriska läsforskningen under de senaste tjugo åren tagit större plats. Däremot har inte det litteraturhistoriska perspektivet beforskats i samma utsträckning, vilket kan upplevas som anmärkningsvärt med tanke på den potential som litteraturhistorieundervisningen anses ha av såväl ansvarig myndighet (Skolverket, 2011) som forskare inom fältet (Claudi, 2019; Persson, 2012). Claudi (2019) skriver exempelvis att litteraturhistorieundervisningen genom sina berättelser och historiska sammanhang kan berika eleverna med nya sätt att tänka och ge perspektiv på andra människors livsvillkor, men också bidra till estetiska läsoplevelser, ökad läskompetensen samt utveckla gemensamma kulturella referensramar.

Det är mot denna bakgrund, vikten av elevers intresse, bristen på tidigare forskning samt ämnets potential, som studien syftar till att undersöka gymnasieelevers perspektiv på vad som väcker intresse för ett litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll.

## 2. Tidigare litteraturhistoriedidaktisk forskning

Begreppet litteraturhistoria återfinns inte i svenskämnets kursplaner (Skolverket, 2011) och omnämns bara vid ett tillfälle i det reviderade kommentarmaterialet för svenskämnet (Skolverket, u.å). Det är dock ett begrepp som används av såväl forskare (Martinsson, 2016, 2018; Persson & Sundmark, 2020) som svensklärare om den undervisning som behandlar författare och texter från olika tider och kulturer och relationen till det samhälle och det sammanhang som omgett dem.

Tidigare litteraturhistoriedidaktisk forskning kan sägas finnas i studier som med olika utgångspunkt undersökt läromedel.<sup>1</sup> Dessa har exempelvis handlat om gymnasieskolans litterära kanon (Brink, 1992), eller vilket utrymme kvinnliga författare getts i litteraturhistoriska översiktsverk (Williams, 1997), eller hur innehåll och målgruppsanpassningar utvecklas i Utbildningsradions material för litteraturhistoria (Skillermark, 2020). Studier av det här slaget har bidragit och bidrar till att belysa och synliggöra olika traditioner inom ämnet.

Relationen mellan litteraturhistoria och undervisning har tidigare också undersökts och belysts utifrån historiska perspektiv, bland annat av Thavenius (1991, 1999), Malmgren (1992) och till viss del av Martinsson (1989). Martinsson undersöker hur litteraturundervisningen förstås och avspeglas i 150 studentuppsatser under perioden 1865-1968. Martinsson synliggör på så sätt olika traditioner i undervisningen över tid och således också de förändringar som skett under perioden. Martinssons empiri består av studentuppsatser och kan därför sägas ha ett mottagarinriktat perspektiv. Gunnar Hansson (1959) var med sin avhandling *Dikten och läsaren* tidig med att intressera sig för det mottagarinriktade perspektivet inom det litteraturhistoriska fältet. I *Den möjliga litteraturhistorien* (1995) skriver han att den empiriska mottagarinriktade forskningen kan tillföra andra röster än de perspektiv kritiker och experter anför, och därigenom bidra till att förändra synen på litteratur som något exklusivt som inte angår alla. Hansson ville se ett ömsesidigt närmande mellan traditionell litteraturvetenskaplig forskning och mottagarinriktad forskning. ”Litteraturens historia är historien om de innebörder och de värden som har lagts in i texterna, först av dem som skrev texterna, sedan av dem som läste texterna” (Hansson, 1995, s. 32).

---

<sup>1</sup> Begreppet läromedel avser här såväl förlagstryckta läroböcker som andra typer av pedagogiska och multimodala material för utbildning.

Bergmans (2007) huvudfokus ligger som tidigare nämnts inte på den litteraturhistoriska undervisningen, men i hennes avhandling om gymnasieskolans svenskämne synliggörs ändå delar av det litteraturhistoriska innehållet. Bergman skriver, i relation till de delar som handlar om litteraturhistoria, att gymnasieeleverna inte förstår varför ämnet ges så stor plats i svenskundervisningen och att den vanligaste uppfattningen bland eleverna är att ämnet läses för att göra dem allmänbildade. Enligt Bergman bidrar elevernas vaga bild av ämnet till att de också har svårt att se det meningsfulla i det. Liknande resultat återfinns i Olin-Schellers (2006) studie. Det litteraturhistoriska utgör inte huvudfokus men i hennes undersökning av elevers möten med och reception av fiktionstexter i svenskundervisningen synliggörs också delar av den litteraturhistoriska undervisningen med ett liknande resultat som det hos Bergman.

På senare år har flera forskare (Claudi, 2019; Martinsson, 2018; Persson & Sundmark, 2020) kommit att efterfråga mer undervisningsnära litteraturhistoriedidaktisk forskning. De perspektiv som Claudi (2019) för fram har likheter med Hanssons (1995), nämligen fokuseringen på ett ömsesidigt närmande mellan det litteraturhistoriska innehållet och mottagarna. Claudi menar dock att mottagarperspektivet dominerat litteraturundervisningen, ”när de teoretiske premissene som litteraturdidaktikken bygger på, ikke tilkjenner tekstenes historisitet noen betydning eller verdi i og for lesningen, er det heller ikke til å undres over at tekstenes historiske forankring vies lite oppmerksomhet i norsk litteraturdidaktisk diskusjon og instruksjon” (Claudi, 2019, s. 5). Även om Claudi och Hansson närmar sig ämnet från olika håll kan man förstå detta som att de båda önskar sig en litteraturhistorisk undervisning som tar fasta på såväl de historiska texterna och författarskapen som dess mottagare. Dessa två poler utgör för övrigt en gammal motsättning inom litteraturforskningen. Det har bland annat, från dem som värnat mottagaren, uttryckts farhågor om att alltför litteraturvetenskapliga arbetsätt skulle leda till en torftig och tråkig undervisning som inte förmår väcka elevernas intresse (Martinsson, 2018).

### ***2.1 Tidigare forskning om elevers upplevelser av litteraturundervisningen***

En stor del av de senaste tjugo årens litteraturdidaktiska forskning har företrädevis ägnats åt att studera olika aspekter av läsning och elevers möten med fiktion av olika slag (Asklund, 2008; Bommarco, 2006; Ewald, 2007; Johansson, 2015; Molloy, 2002; Nordberg, 2017; Olin-Scheller,

2006; Tengberg, 2011). Även om denna studies ansats skiljer sig från undersökningar som dessa finns det för studiens vidkommande intressanta projekt att lyfta fram.

Såväl Molloy (2002) och Olin-Scheller (2006) som Bergman (2007) har studerat mötet mellan lärare, litteratur och elever. Molloy belyser bland annat de motsättningar som finns mellan lärarnas syfte med undervisningen och högstadieelevernas förväntningar. Olin-Scheller synliggör bristen på överensstämmelse mellan lärare och gymnasieelevers textrepertoarer och menar att om lärare ska lyckas utveckla elevernas förmåga att ta sig in i skolans mer traditionella texter behöver de ha kännedom om den brist på samstämmighet som finns mellan elevers och lärares repertoarer (Olin-Scheller, 2006). I Bergmans fall så drar hon slutsatsen att svenskämnet i stor utsträckning framstår som ett problematiskt ämne ”där traditioner och värderingar har ett starkt grepp och där ny forskning har svårt att få genomslag. Både elever och lärare tycks ha svårt att förverkliga sina projekt genom det innehåll och de arbetsformer som väljs” (Bergman, 2007, s. 331). En snarlik bild ges också av Nordberg (2017). Nordbergs studie visar att artonåringars attityder till läsning skiljer sig åt mellan ungdomarnas fritidsläsning och skolans läsning. Många elever beskriver fritidsläsningen som en avkopplande fritidssyssla och ser skolläsningen som något mekaniskt som ofta handlar om uppgifter som ska göras och bockas av. Sammantaget pekar dessa fyra studier på de utmaningar som lärare ställs inför när valen av undervisningsmetoder och innehåll inte överensstämmer med elevernas intressen.

Även om det saknas studier som undersökt hur intresse kan väckas för litteraturhistoria finns det tidigare forskning som studerat hur elevernas intresse, motivation eller engagemang kan skapas i relation till litteraturläsning. Marx Åberg (2016) och Sønneland (2019) utgör ett par sådana exempel. I Marx Åbergs intervjustudie med högstadiepojkar visar resultatet att den personliga relevansen är viktig för att skapa intresse och motivation. Med personlig relevans åsyftas både det som upplevs som meningsfullt men också det eleverna kan känna igen sig i. I Sønnelands (2019) studie synliggörs till viss del andra perspektiv, såsom att engagemang för läsning hos 13–16-åringar kan skapas genom att litteraturen erbjuder något relevant att prata om, att eleverna i läsningen möter ett motstånd (friktion) och att textens handling erbjuder något som de finner meningsfullt att diskutera. Sønneland menar att resultaten utmanar bilden av att unga måste känna igen sig i

läsningen, och att resultatet snarare indikerar att elever kan möta många olika slags texter så länge de väcker frågor som eleverna kan diskutera.

## ***2.2 Tidigare forskning om intresse och undervisning***

Till följd av bristen på tidigare forskning om vad som väcker elevernas intresse för just litteraturhistoria presenteras i det följande tre ämnesövergripande forskningssammanställningar (Bergin, 1999; Harackiewicz m.fl., 2016; Renninger & Hidi, 2011). Detta görs för att synliggöra olika aspekter av hur intresse kan skapas för ett ämnesinnehåll, och för att senare kunna diskutera några av dessa i relation till studiens resultat. I sammanhanget är det dock åter viktigt att betona att resultat om vad som skapar eller väcker intresse inom olika ämnen inte ska generaliseras i för stor utsträckning (Krapp, 2002; Renninger & Hidi, 2011).

I den tidigaste av de tre forskningssammanställningarna synliggör Bergin (1999) följande aspekter: aktiviteter där eleverna får medverka och inte bara passivt delta (*hands-on activities*), insikter eller nya upplevda skillnader i förståelse av ett fenomen (*discrepancy*), när något nytt och icke förväntat inträffar (*novelty*), inslag eller förekomst av mat i klassrummet (*food*), när elevers görs delaktiga (*interaction*), när experter eller förebilder används för att presentera olika innehåll (*modeling*), inslag av klurigheter eller problem att lösa (*puzzles*), olika innehåll som väcker intresse (*content*), naturnära inslag (*biophilia*), när humor och fantasi ges plats (*humor, fantasy*), berättelser (*narratives*), när eleverna upplever kulturell, individuell och social tillhörighet (*belongingness*), känslan att få känna sig kunnig eller kompetent (*competence*), nyttan eller relevansen med det som ska läras (*utility-goal, relevance*) samt möjlighet till igenkänning (*background knowledge*) (Bergin, 1999).

Det nya och icke förväntade (*novelty*) beskrivs i en senare sammanställning (Renninger & Hidi, 2011) som den vanligast förekommande aspekten för att väcka intresse. Det är också en aspekt som kopplas samman med kognitivt utmanande inslag. Renninger och Hidi skriver, ”increased cognitive demand was related to learners’ experiencing a sense of novelty, challenge, high attention demands”(Renninger & Hidi, 2011, s. 178). Andra aspekter som återkommer, men med andra begrepp, är upplevelsen av relevans och det meningsfulla med undervisningen (*meaningfulness*), samt i vilken utsträckning eleverna känner sig delaktiga (*involvement*). Grupparbetet (*group work*) förs också

fram som gynnsamt för att utveckla intresse eftersom eleverna då får känna sig självständiga, kompetenta och ges möjlighet att utveckla social tillhörighet (Renninger & Hidi, 2011).

I den senaste av de tre sammanställningarna (Harackiewicz m.fl., 2016) synliggörs följande intresseskapande aspekter: elevernas möjlighet att få medverka i undervisningen och inte bara passivt delta (*hands-on activities*), upplevelsen av något oväntat (*novelty*), det meningsfulla och relevanta (*utility work*) och att undervisningen kan kopplas till det som är bekant (*context personalization*).

### 3. Syfte och frågeställning

Mot bakgrund av den bild som tecknats syftar studien till att undersöka vad som väcker gymnasielevs intresse för ett litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll.

Mer specifikt undersöks:

- Vilka undervisningsinnehåll väcker enligt eleverna intresse för litteraturhistoria?
- Vilka andra aspekter av undervisningen väcker enligt eleverna intresse för litteraturhistoria?

### 4. Teoretiska utgångspunkter och ramverk

Studien har sin utgångspunkt i teorier om intresse och undervisning (Harackiewicz m.fl., 2016; Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2011, 2016) samt Goodlads (1979) teori- och begreppsbyggnad (*domains of curricula*) som används för att skapa tydlighet i hur det litteraturhistoriska innehållet förverkligas av undervisningen olika aktörer.

#### 4.1 Intresse

En central utgångspunkt i studien är synen på intresse som en viktig komponent för såväl elevers lärande (Renninger & Hidi, 2019) som utvecklingen av ett gott klassrumsklimat (Woolfolk-Hoy & Weinstein, 2006). Intresse kan beskrivas som två distinkta, om än ofta sammanhängande, upplevelser, som en individs upplevelse av att bli fängslad av ett objekt och/eller mer varaktiga känslor av att objektet är roligt och värt att utforska mer. Intresse är därför både ett tillstånd som

kännetecknas av ökad uppmärksamhet och påverkan som upplevs i en viss situation, och en bestående individuell benägenhet att återuppta ett visst objekt eller ämne över tid. Denna dualitet belyser inte bara intressekonceptets rikedom utan bidrar också till komplexiteten i att definiera intresse exakt. Det teoretiska fältet om intresse och undervisning består av olika teoribildningar, och inte minst finns ett nära släktskap och ömsesidigt förhållande till teorier om nyfikenhet, motivation och engagemang (Renninger & Hidi, 2016). Det är också det som gör intresse till en passande utgångspunkt. Anderhag (2014) skriver ”it is not critical if an observed action may be a sign of motivation rather than interest or vice versa [...] or what some word or utterance represents in terms of the internal feelings of the students, but rather what consequences these actions have in the situated activity” (Anderhag, 2014, s. 35). Intresse, nyfikenhet, motivation och engagemang används i vardagligt tal ofta synonymt (Renninger & Hidi, 2016). I vilka ordalag eleverna än väljer att beskriva sina upplevelser ses de i studien som uttryck för vad som väcker intresse för det litteraturhistoriska undervisningsinnehållet.

### ***4.2 Operationaliserad och upplevd undervisning***

För att skapa tydlighet i hur det litteraturhistoriska innehållet förverkligas av undervisningens olika aktörer lutar jag mig mot Goodlads (1979) teori- och begreppsbildning om olika läroplansområden (*domains of curricula*). Elevernas utsagor om vad de anser vara intressant, motiverande eller engagerande förstås i studien som uttryck för elevernas upplevelser (*experiential curricula*) av det litteraturhistoriska undervisningsinnehållet. Undervisningsinnehållet i sin tur utgör verkställande eller operationaliserande av lärares planerade undervisning (*operational curricula*). Lärarnas val av innehåll och metoder när de planerar undervisning utgörs av mer eller mindre medvetna ställningstaganden vilka formats av tidigare egna erfarenheter och ämnets traditioner (Englund, 1997). Lärares tidigare erfarenheter och relationen till ämnets traditioner kommer inverka på lärarnas uppfattningar (*perceived curricula*) om det litteraturhistoriska innehållet och forma deras val av undervisningsinnehåll (Englund, 1997).



## **5. Material och metod**

Elevernas åsikter om vad som väcker intresse för litteraturhistoria inhämtades via enkäter och semistrukturerade parintervjuer och bygger på introduktionslektionen till momentet litteraturhistoria. Eleverna informerades skriftligt och muntligt om studiens syfte, de försäkrades om anonymitet samt att de närsomhelst fick avbryta sitt deltagande. Eleverna kommer från tio klasser och fem olika skolor i en mellanstor svensk stad. Totalt deltog 286 elever i undersökningen, samtliga från högskoleförberedande program. Valet av högskoleförberedande program ska ses i ljuset av att det litteraturhistoriska innehållet inte ges samma utrymme på yrkesinriktade program. Detta skrivs inte bara fram i ämnets kommentarmaterial (Skolverket, u.å) utan har också synliggjorts i olika studier över tid (Bergman, 2007; Lilja Waltå, 2016; Malmgren, 1992). Introduktionslektionen valdes för att det kan ses som ett tillfälle då lärare försöker väcka intresse för litteraturhistoria. Genom att undersöka introduktionslektionen som en isolerad del av ett arbetsområde skapades också en möjlighet att få en mer varierad bild av elevernas upplevelser av det litteraturhistoriska undervisningsinnehållet.

Eleverna besvarade enkäten i direkt anslutning till introduktionslektionen. De ombads att på en femgradig skala bland annat ta ställning till påståenden om sina läsvanor, inställning till litteraturundervisning, vad de ansåg om lärarens introduktion av momentet, samt vad de önskat att läraren i större utsträckning hade gjort för att de skulle känna sig motiverade av undervisningen. Enkäten hade vidare två påståenden där eleverna ombads svara på följande; ”Jag blev motiverad att delta i undervisningen för att läraren sa följande saker om undervisningens innehåll.” och ”Om läraren hade sagt följande saker om undervisningens innehåll hade jag blivit mer motiverad att delta i undervisningen.”. I studien är det dessa fritextsvar som tillsammans med transkriberade intervjuer utgör empirin. Termen motivation används här i vardagligt bruk och som en synonym till intresse och engagemang (Renninger & Hidi, 2016).

Intervjuerna genomfördes 10–14 dagar efter respektive lektion. Intervjupersonerna valdes slumpvis ut ur den grupp av elever som anmält intresse för att delta i en uppföljande intervju. Sammanlagt intervjuades 40 elever, fördelade på 20 intervjutillfällen. Längden på intervjuerna var 12–20 minuter långa. Under intervjuerna ombads eleverna att berätta vad de kom ihåg som särskilt spännande och intressant från introduktionstillfället i litteraturhistoria och om det var något som

läraren sa eller gjorde som motiverade dem och deras klasskompisar. Eleverna fick också möjlighet att berätta vad de hade önskat att lärare i större utsträckning kunde sagt eller gjort för att motivera dem och klasskompisarna. Den sista typen av fråga användes för att den kan få elever att placera sina tankar eller känslor på andra deltagare och på så sätt inte behöva uttrycka egna kritiska åsikter om sin lärare (Barton, 2015). Enkäten såväl som intervjuerna tog upp frågor som både kan relatera till introduktionslektionen och vad eleverna önskade att läraren hade fokuserat mer på. Elevutsagorna kan därför användas i en vidare utsträckning om undervisning i litteraturhistoria än enbart i relation till introduktionslektionen.

I elevernas enkät- och intervjusvar identifierades teman som utgör undersökningens resultat. Alla teman som diskuteras finns dock inte representerade i alla elevgrupper. De elever som inte var med om att läraren läste högt kan självklart ha svårt att ange sina åsikter om högläsning som fenomen. För studiens vidkommande är det centralt att belysa mångfalden av olika aspekter snarare än att i detalj beskriva i vilken utsträckning teman förekommer. Det innebär dock inte att enstaka elevsvar kategoriseras som teman. Braun och Clarke menar att "the 'keyness' of a theme is not necessarily dependent on quantifiable measures - but rather on whether it captures something important in relation to the overall research question" (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Materialet i studien består som nämnts av data från enkäter och intervjuer vilket också gör det möjligt att jämföra och dra slutsatser om vad som kan anses vara rimliga och giltiga resultat (Lincoln & Guba, 1985).

### **6. Analys – metod och process**

Studiens syfte och forskningsfrågor krävde ett induktivt analysförfarande för att granska och värdera varje elev utsaga. Ett sådant verktyg erbjuder den tematiska innehållsanalysen (Braun & Clarke, 2006). Materialet som analyserats kategoriserades dock inte i ett epistemologiskt vakuum utan synliggjordes genom de två forskningsfrågorna som ställdes till materialet. Andra frågor riktade till materialet hade givit andra svar (Braun & Clarke, 2006).

För att kunna dra giltiga och trovärdiga slutsatser om de fenomen som studerats har analysen baserats på kvalitetskriterier som; *thick description, triangulation, crystallization, prolonged engagement* och *peer debriefing* (Lincoln and Guba, 1985; Tracy, 2010). Ambitionen har varit att kontinuerligt synliggöra och kommunicera dessa kvalitetskriterier i undersökningen.

Analysen bygger på principerna för Braun och Clarkes (2006) sex steg för tematisk innehållsanalys. 1. *Familiarizing yourself with your data.* 2. *Generating initial codes.* 3. *Searching for themes.* 4. *Reviewing themes.* 5. *Defining and naming themes.* 6. *Producing the report.* Samtidigt skulle det vara missvisande att beskriva analysen som en serie av steg som följde på varandra. Analysprocessen har i stor utsträckning bestått av en iterativ process med ett stort mått av reflekterande inslag, vilket också Braun och Clarke (2019) senare betonat vikten av vid tematisk analys. I analysprocessens första steg transkriberades intervjuer och fritextsvaren sammanställdes för att sedan närläsas och ordnas i en första schematisk översikt. I ett andra steg analyserades materialet utifrån ett induktivt förfarande där varje utsaga kategoriserades. Under denna initiala kategorisering gjordes ingen jämförelse eller tematisering av kategorierna, varför dessa initiala kategorier till en början var många och hade tentativa namn.

Kategorierna byggde på utsagor bestående av kortare enheter som avgränsats från det som sades före och efter. Det finns olika riktlinjer för hur man bör gå tillväga för att skapa dessa enheter. Ett sätt är att låta materialets karaktär styra hur det görs (Campbell m.fl., 2013). Gymnasielevernas synpunkter uttrycktes som regel i en eller några meningar i materialet vilket underlättade avgränsningen i relation till andra utsagor. Att skapa enheter av utsagor i materialet kräver dock god kännedom om kontexten och en grundlig förståelse av frågorna som styr studien. Att kunna separera enheter beror på förmågan att urskilja inte bara uppenbara betydelser, såsom specifika ord eller fraser utan också mer subtila betydelser av en respondents uttalanden (Campbell m.fl., 2013). Jag menar att jag som gymnasielärare i svenska med mångårig erfarenhet att undervisa i ämnet har god kännedom om ämnet och den potential som ämnet kan erbjuda. Utöver det har jag också observerat, intervjuat, transkriberat och närläst materialet och genom det fördjupat och breddat kontextkännedomen, vilket jag menar kan beskrivas i termer av *prolonged engagement* (Lincoln & Guba, 1985). Materialet i studien består som tidigare nämnts av intervjusvar och fritextsvar. I intervjusvaren och fritextsvaren fanns inte bara svar på vad eleverna uppskattade med

undervisningen, utan eleverna gav också uttryck för vad de inte uppskattade samt vad de trodde att deras klasskamrater tyckte om undervisningen. De olika källorna utgör en tillgång som möjliggör jämförelser, vilket bidrar till att mer trovärdiga slutsatser kan dras av analysen (Lincoln & Guba, 1985). De mer kritiska elevsvaren utgör också en möjlighet att förstå ett visst tema på olika sätt (crystallization) och att utveckla en mer komplex förståelse och beskrivning av ett tema (Tracy, 2010).

I analysprocessens tredje steg påbörjades arbetet med att identifiera potentiella teman genom att jämföra de initiala kategorierna. Sammanställningen och jämförelsen av kategorierna mynnade ut i tolv potentiella teman, vilka utvärderades och prövades i ett medbedömarseminarium i analysens fjärde steg. Seminariet syftade till att undersöka och utveckla tillförlitligheten i de tolv potentiella temana. Med beskrivningar av dessa som utgångspunkt granskade totalt elva forskare och forskarstuderande 48 exempel på elevutsagor, vilket uppskattningsvis utgjorde tio procent av materialet. Exemplet bestod av en jämn fördelning mellan utsagor från intervjutransskript och fritextsvar. Medbedömarna fick information om materialet på plats samt en genomgång av de tolv potentiella teman som analysen ditintills renderat i. Därefter instruerades medbedömarna, bland annat genom övningsexempel, om hur de skulle gå tillväga vid kategoriseringen. Sammanställningen av medbedömarnas kategorisering överensstämde till 83 procent, räknat som procentandelen i överensstämmelse för medbedömarnas kategorisering. En sådan *proportion agreement* låter sig göras om medbedömningen bygger på att flera bedömare kategoriserar ett större material, vilket anses utesluta att överensstämmelsen beror på slumpen (Campbell m.fl., 2013).

Medbedömningen visade således på god överensstämmelse, men samtidigt synliggjorde medbedömningen att några av de potentiella temana var svåra att hålla isär. För en handfull utsagor var procentsiffran så låg som 45–55 procent. Detta föranledde en närmare granskning av de aktuella utsagorna och de potentiella teman som var tänkta att beskriva utsagorna. I vissa fall handlade det om dubbelkategorisering, det vill säga utsagan kunde kategoriseras på två sätt och att kategorin i sig inte var orsaken till den låga överensstämmelsen. I ett par fall var det dock kategorierna som var svåra att hålla isär, vilket också bekräftades av kommentarer som medbedömarna lämnat. Utifrån denna erfarenhet granskades och förfinades de tolv potentiella temana. För snarlika teman beaktades särskilt likheter och skillnader dem emellan (Ryan & Bernard, 2003). Bearbetade teman

prövades i analysprocessens femte steg på de tidigare initiala kategorierna, intervjutranskripten och de sammanställda fritextsvaren. I en iterativ process byttes i vissa fall de tentativa namnen ut för att bättre beskriva varje tema och för att ge läsaren en tydligare uppfattning om vad temat fångade.

I det avslutande sjätte steget gavs varje tema en slutgiltig beskrivning med belysande exempel. Det är dessa beskrivningar och exempel som synliggörs i resultatredovisningen och ska ses som uttryck för vad som väcker gymnasielevens intresse för ett litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll.

## 7. Resultat

Som ett resultat av analysen identifierades fem teman om olika undervisningsinnehåll (tabell 1) och sex teman som beskriver elevernas upplevelser av lärarnas förmåga att leda och organisera undervisningen (tabell 2). Dessa utgör en mångfald av teman som alla är viktiga i syfte att belysa vad som väcker gymnasielevens intresse för ett litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll.

### 7.1 Elevernas upplevelser av undervisningens innehåll

I det undersökta materialet identifierades som sagt fem teman om olika undervisningsinnehåll. Dessa teman presenteras först översiktligt i tabell 1 för att därefter ges en mer detaljerad beskrivning.

Tabell 1. Teman om elevernas upplevelser av undervisningens innehåll.

<b>Teman</b>	<b>Under-teman</b>	<b>Beskrivning</b>	<b>Exempel elevutsaga</b>
<b>1. Epoker, författare och verk</b>		Kunskap om olika epoker, författare och under vilka omständigheter berättelser skrevs.	<i>Jag tyckte det var roligt när han pratade och diskuterade de olika epokerna och tog upp vilka verk som kommer bli typiska för dom olika epokerna.</i>
<b>2. Likheter och</b>		Inblick i hur det var förr och möjligheten att jämföra och se	<i>Ja, men var det mer kvinnofientligt då eller är det mer nu så att man ser</i>

skillnader mellan olika tider		likheter och skillnader med elevernas samtid.	<i>olika perspektiv, hur det ser ut idag jämfört med då.</i>
3. Inter-textualitet		Att berättelser på ett medvetet eller omedvetet plan kan bygga på varandra och att samma berättelse kan återuppstå på nytt i en annan form.	<i>...det finns ju olika versioner till varje berättelse eftersom folk berättar om dom genom tiderna så då får man höra hur en berättelse kan ändras genom tid.</i>
4. Elevers erfarenheter		Kopplingen till elevernas egna erfarenheter och tidigare kunskaper. Innehåll eleverna känner igen sedan tidigare.	<i>Hon tog upp kända händelser i historien som jag hade hört om tidigare.</i>
5. Estetiska inslag			
	5.1 Muntligt berättande	Fenomenet att läraren i undervisningen högläser eller muntligt berättar.	<i>Det var skönt att bara få lyssna till en saga, det var ju inte så ansträngande först. Å då var man lite mer intresserad när hon väl skulle börja på att förklara vad vi skulle göra och vad litteraturhistoria var för nånting.</i>
	5.2 Egen läsning	Vetskapen eller insikten om att de (eleverna) kommer att få läsa kända berättelser från olika tider.	<i>Vi kommer läsa många äldre skönlitteratur böcker som jag tycker låter intressant och motiverar mig till svenska lektionerna.</i>

**(1) Epoker, författare och verk**

Ett tydligt framträdande tema i undersökningen utgörs av de elevsvar som ger uttryck för att epoker, författare och verk väcker intresse. I elevuttagarna syns detta som uttryck för ett intresse för de delar av undervisningen som handlar om olika epoker, dess författare och texter och under

*Jonas Johansson*

vilka omständigheter som verken skrevs. Epoker, författare och verk kan förvisso ses som olika saker men i undervisning om och i litteraturhistoria är de ofta sammanflätade, som i exemplet nedan.

Det är intressant med epoker, så jag tyckte det var roligt när läraren pratade och diskuterade de olika epokerna och tog upp vilka verk som kommer bli typiska för dom olika epokerna och så. (N1)

Ja innehållet tror jag att dom flesta gillar, antikens litteratur, och historia generellt. (K2)

Det finns även elevutsagor som synliggör att allmänbildning eller att lära sig nya saker är kul, vilket möjligen kan kopplas till ovanstående tema men likväl till andra teman som också kan sägas förse eleverna med ny kunskap. Resultatet av analysen för temat är inte heller helt entydigt. Det finns elevutsagor som också synliggör att eleverna tycker det är tråkigt att läsa om äldre tider och författare. Det är inte påfallande många svar men de bidrar till att ge en mer komplex och nyanserad bild av detta tema.

## ***(2) Likheter och skillnader mellan olika tider***

Temat innefattar och beskriver de elevsvar som pekar på att litteraturhistoria kan vara intressant eftersom ämnet ger en inblick i hur det var förr, och att det skapar möjlighet att jämföra och se likheter och skillnader med elevernas egen tid. I några av utsagorna betonas dessutom den vanliga människan berättelse som intressant i kontrast till berättelser om kända individer och kungligheter, som i exemplet nedan.

Då blir det nånting annat, för när man läser vanlig historia då är det ju bara massa sånt och en massa kungar som har gjort saker men vad vi vanliga människor har gjort kan ju genom dom här berättelserna ge en inblick i det och då blir det mer intressant för då kan man se hur det var på den tiden för vanliga människor som vi liksom. (L1)

I det som är likt och bekant kan man känna igen sig, men det ska hållas isär från temat elevers erfarenheter som beskrivs längre ner. Det finns också elevutsagor som ger uttryck för att det inte är intressant att ta del av äldre berättelser och den kultur de förmedlar.

De kritiska rösterna förekommer som enstaka inslag i några av klasserna, där det som regel handlar om att berättelserna som de får möta känns gamla och inte längre aktuella.

### ***(3) Intertextualitet***

Att berättelser på ett medvetet eller omedvetet plan bygger på varandra är något som väcker elevernas intresse. Av elevutsagorna att döma förekommer intertextuella inslag mer eller mindre tydligt under introduktionen.

Jag minns kanske inte om det var något motiverande alltså [...] men det kanske var mer som att det fångade mitt intresse på det sättet när hon förklarade att allt bygger på varandra liksom, när man har något litteraturverk så ofta bygger det på nånting som bygger på nånting, och så vidare. Det tycker jag var intressant och viktigt att lära sig på något sätt.

Citatet ovan utgör ett tydligt exempel på den aspekt som temat innefattar och beskriver. Exemplet nedan kan däremot inte entydigt tolkas i termer av intertextualitet utan kan också förstås som något eleven känner igen och därför finner intressant.

Jag minns ju att många historier var kopplade till en saga, t ex Snövit eller Vargen och Rödluvan. (G1)

Utsagor som denna har i analysen dubbelkategoriserats som intertextualitet och elevers erfarenheter eftersom det handlar om något eleven också känner till sedan tidigare och därigenom tyckt varit intressant.

### ***(4) Elevernas erfarenheter***

I exempelutsagan som följer kan vi se att eleven finner det intressant när innehållet känns igen, något som eleven stött på tidigare och kan koppla samman med tidigare erfarenheter, kunskaper och intressen. Inte sällan sker detta i relation till olika moderna berättelser och historiska fenomen, varför temat vid första anblicken kan vara svårt att skilja från intertextualitet. Det är dock otvetydigt så att det i materialet finns utsagor som ställer elevers tidigare erfarenheter i förgrunden.



*Jonas Johansson*

Det blir ju mer intressant att lyssna när man liksom har hört det förut, än om hon börjar prata om nånting som man inte hört förut. (I2)

När läraren nämner saker som vi elever kan ha hört talats om eller sett exempelvis filmen Romeo och Julia. (G1)

Att känna igen saker behöver inte alltid förknippas med något positivt. I tre av de undersökta grupperna finns enstaka elevsvar som menar att innehållet de möter är en upprepning och något som därför inte alls känns intressant.

### ***(5) Estetiska inslag***

Det estetiska temat inrymmer två underteman, muntligt berättande samt egen läsning. Det muntliga berättandet kan på ett övergripande plan likväl kategoriseras som ett sätt att leda och organisera undervisningen. Eftersom det muntliga berättandet i sammanhang kopplas till temat estetiska inslag har det i denna resultatredovisning placerat som ett undervisningsinnehåll.

#### ***(5.1) Muntligt berättande***

Eleverna beskriver möten med lärarnas muntliga berättande som uppskattade och intresseväckande inslag. Fenomenet att läraren muntligt berättar och/eller läser högt kan av utsagorna att döma också dubbelkategoriseras som andra teman. Exempelvis som att det var spännande att lyssna till antika myter (epoker, författare och verk) eller som i kommande teman att berättelsen som lästes upp gjorde kopplingen till efterföljande uppgifter mer tydlig (innehållslegitimering), eller att det var lärarens sätt som väckte intresset (passion och engagemang).

Det var spännande att läraren började med att berätta en gammal saga. Det gjorde att jag blev mer intresserad och att jag vill lära mig mer om varför olika sagor har uppstått och vad de kan berätta för oss. (Lf)

Det var väldigt mycket lärarens betoning när läraren läste upp hela berättelsen fångade mig väldigt mycket och det var väldigt mycket lärarens kroppsspråk och själva berättelsen som var väldigt fångande och då kände jag mig väldigt motiverande till att vilja lyssna och så. (N1)

Citaten synliggör det muntliga berättandes intresseväckande aspekt men innefattar som sagt även andra teman, och har då också dubbelkategoriserats.

### ***(5.2) Egen läsning***

I materialet finns elever som menar att intresse väcks genom lärarnas löfte om att de (eleverna) ska få läsa klassiker och andra kända berättelser från olika tider. Utsagor om att intresse väcks genom löften om *egen läsning* finns representerat i flertalet av de undersökta klasserna. Nedanstående exempel är alla hämtade från olika klasser.

Dessutom intresseras jag av de uppgifter som vi kommer att få (bl. a. läsa Selma Lagerlöf).  
(Nf)

Att vi kommer att läsa romaner/noveller. Få chansen att diskutera kring skönlitteraturens historia. (Lf)

Vi kommer få läsa olika skönlitterära böcker från olika tider (om jag förstod frågan och instruktionerna rätt) och av olika författare. (Hf)

Vi kommer få läsa berättelser som skrev under de tidsåldrarna vi ska arbeta med. (K1)

De författare och böcker vi ska lära oss om är några av de böckerna jag länge har velat läsa.  
(L1)

En till sak, jag blir ju i och för sig motiverad av om nån sa att vi ska läsa litteraturhistoria för att då får vi läsa en massa coola böcker, så det i sig blir ju en motivationsfaktor. (K2)

När hon presenterade att vi skulle läsa om gamla klassiker som vi gör nu, Frankenstein och sånt, då blev jag ganska taggad för att börja läsa lite mer litteratur. (T2)

På samma sätt som med några andra teman finns också elevsvar som ger uttryck för det rakt motsatta, det vill säga att lärarnas löfte om läsning inte alls väcker något intresse eftersom det är något elever också ogillar.

## 7.2 Elevers upplevelser av lärarnas förmåga att leda och organisera undervisningen

I det undersökta materialet identifierades elevutsagor som handlar om hur lärare genom sitt sätt att leda och organisera undervisningen väcker intresse för litteraturhistoria. Identifierade teman presenteras översiktligt i tabell 2 och ges därefter en mer detaljerad beskrivning.

Tabell 2. Teman om elevers upplevelser av lärarnas förmåga att leda och organisera undervisningen.

Tema	Beskrivning	Exempel elevutsaga
<b>6. Passion och engagemang</b>	Lärares positiva attityd till eleverna, ämnet och undervisningen.	<i>Jag tror att allt handlar väldigt mycket om lärarens energi och inställning till sitt ämne själv, för att om en lärare kommer in och inte är så glad, inte har så typ positiv energi, kanske inte tycker om sitt ämne så mycket så kommer inte andra tycka om det heller.</i>
<b>7. Innehållslegitimering</b>	När syfte och/eller nyttan av att lära sig om ämnet lyfts fram i undervisningen.	<i>Vi gick ju igenom varför det var en klassiker, vad innebär en klassiker, varför ska vi läsa klassiker, jag tyckte det var lite intressant att höra varför tycker att man ska läsa det och vad klassiker innebär och så.</i>
<b>8. Interaktion och delaktighet</b>	Undervisning som möjliggör delaktighet och inflytande för eleverna.	<i>Jag tycker hon gjorde det väldigt bra för hon ställde mkt frågor till klassen och hon försökte engagera oss.</i>
<b>9. Variation</b>	Att det finns variation i undervisningen för såväl innehåll som form. Roliga, intressant och annorlunda arbetsformer väcker intresse.	<i>Jag tycker om att diskutera och göra annorlunda saker såsom att lyssna på låten och få en text istället för Powerpoint och sen börja med frågor i boken.</i>

<b>10. Struktur och tydlighet</b>	Lärares förmåga att skapa tydlighet kring uppgifter, lektionsupplägg och momentet som helhet.	<i>Vad vi specifikt skulle jobba med inom kursen (vilka perioder av litteraturhistorian, vad vi skall fördjupa oss på, vilka projekt vi ska göra, provtillfällen o.s.v).</i>
<b>11. Betyg eller nedtonad prestation</b>	Betyg kan vara ett incitament till att bli mer motiverad/intresserad, men kan också upplevas som pressande och stressande.	<p><i>Att visa hur allt bedöms osv eftersom jag främst bryr mig om betyg, inte att få kunskap. Det är sanningen.</i></p> <p><i>Jag fick känslan av den lektionen vi hade när du var där, att det var väldigt liksom, det heter inte stresslöst men man kände ingen stress, alltså att det påverka betygen eller nånting.</i></p>

***(6) Passion och engagemang***

Lärares passion, engagemang och positiva attityd till eleverna, ämnet och undervisningen uttrycks i elevutsagorna som en viktig faktor för att väcka intresse och positiva känslor för ämnet och undervisningen.

Jag tror att allt handlar väldigt mycket om lärarens energi och inställning till sitt ämne själv, för att om en lärare kommer in och inte är så glad, inte har så typ positiv energi, kanske inte tycker om sitt ämne så mycket så kommer inte andra tycka om det heller. (I1)

Hade hon varit sur eller trött eller stressad så hade det inte känts som lika roligt. (K1)

Det går inte att peka ut exakta ordföljder men det som gör mig motiverad är om läraren verkar vara motiverad själv och är mycket kunnig inom ämnet. (I1)

Temat återfinns som ett relativt vanligt återkommande inslag i materialet utan att för det utgöra ett dominerande inslag. I två av exemplen är också kopplingen till det ämnesinnehållsliga särskilt tydlig.

### ***(7) Innehållslegitimering***

I syfte att väcka intresse för undervisningen i litteraturhistoria behöver lärare kunna legitimera det litteraturhistoriska innehållet, vilket innebär att förklara syftet eller den eventuella nytta eleverna kan ha av kunskaper i ämnet. Temat utgör ett dominerande inslag i materialet och finns utbrett i de olika elevgrupperna.

Jag tycker vår lärare ändå klargjorde rätt bra om hur viktigt och varför det är bra att kunna saker kring innehållet läraren presenterade. Därav blev man motiverad över att lära sig om det. (Tf)

Vissa älskar ju historia och invecklade saker så jag antar att dom tycker det, men dom flesta tror jag tycker lite som vi om det finns en anledning blir dom väl lite mer motiverade. (H2)

Eleverna kan också uppleva det som frustrerande när de inte förstår varför de ska lära sig om ämnet eller vilken nytta de kan ha av undervisningens innehåll.

Det finns ju bra skäl och dåliga skäl, och jag tror att jag hellre skulle bli liksom, må bättre av att höra "jag tycker det är intressant, jag tycker ni borde lära er det här" än att liksom nej det här ska stå i läroplanen där ni lär för den goda egenskapen om att ni ska kunna göra det här och det här. Det känner inte jag riktigt att det ger mig någonting. Det är ju bara ett ord, som jag hör om och om igen, dom har ingen betydelse längre. (T2)

Det är förstås skillnad på att förstå varför något görs och att föra fram vilken nytta eleverna kan ha av kunskaper i ämnet. I båda fallen handlar det dock om att lärare på ett eller annat sätt legitimerar det litteraturhistoriska innehållet.

### ***(8) Interaktion och delaktighet***

En annan viktig läraregenskap i sammanhanget är förmågan att kunna interagera med eleverna och göra dem delaktiga i undervisningen. I den mån materialet låter sig kvantifieras kan temat interaktion och delaktighet ses som ett frekvent återkommande inslag i elevernas utsagor om vad som väcker intresse.

Jag tycker hon gjorde det väldigt bra för hon ställde mycket frågor till klassen och hon försökte engagera oss. (G1)

Jag menar det är mer pedagogiskt att låta eleverna fundera över saken så att dom verkligen kan bli insatta i det hela så att dom faktiskt fokuserar väldigt mycket, och istället för att komma med direkt fakta. (N1)

I elevutsagorna lyfts lärarens sätt att ställa frågor fram som en bidragande orsak till att intresse väcktes. Frågorna upplevdes som ett sätt att bjuda in eleverna till att delta i undervisningen. Delaktighet skapas också genom arbetsformer med inslag av reflektion och diskussion vilket av utsagorna att döma kan ske såväl med läraren som med klasskompisarna, varför utsagor om grupparbeten också har kategoriserats under detta tema.

### ***(9) Variation***

Ytterligare ett resultat av undersökningen som kan kopplas till lärarens sätt att leda undervisningen är förmågan att skapa variation i undervisningen. Att undervisningen innehåller variation, eller roliga och annorlunda inslag förs fram av eleverna som en bra grund för att väcka intresse för litteraturhistoria.

Jag tycker om att diskutera och göra annorlunda saker såsom att lyssna på låten och få en text istället för Powerpoint och sen börja med frågor i boken till exempel. (If)

Läraren presenterade innehållet på ett motiverande sätt, genom att ex läsa högt, visa video klipp och musik. (Ef)

Jag kan tänka varierande lektioner också. För om man läser en bok alla lektioner, jag kan bli väldigt rastlös, och då gick det väldigt bra med varierande lektioner. (L2)

Temat förstärks också genom elevutsagor där kritik riktas mot en alltför enformig undervisning eller återkommande inslag såsom genomgångar som följs av arbete med instuderingsfrågor i läroboken.

### **(10) Struktur och tydlighet**

I materialet finns det utbrett bland klasserna elevutsagor som synliggör vikten av att lärare har god struktur och förmåga att kommunicera uppgifters omfång och hur undervisningsupplägg kommer att se ut. Dessa aspekter kommer främst fram i elevsvaren på den uppföljande fråga som riktade sitt fokus mot vad eleverna önskat mer av för att bli motiverade att delta i undervisningen.

Vad vi specifikt skulle jobba med inom kursen (vilka perioder av litteraturhistorian, vad vi skall fördjupa oss på, vilka projekt vi ska göra, provtillfällen o.s.v). (If)

Försöka koppla själva uppgiften till genomgången. Nu blev det mer en spurt genom alla epoker när vi bara skulle jobba med den första epoken läraren pratade om. Allt efter antiken kändes meningslöst att höra för att utföra uppgiften. (G1)

Genom att först ge oss verktyg som vi behövde för att lösa uppgiften och sedan lät oss använda dem i grupp. (Tf)

I de två första exemplen önskar eleverna en tydligare koppling till uppgifter och examinationsformer, medan det sista exemplet mer konkret handlar om en konkret uppgift som genomfördes.

### **(11) Betyg eller nedtonad prestation**

I materialet synliggörs också en aspekt som rör frågor om betyg, kunskapskrav och prestationer. Temat finns i fyra av tio klasser och påträffas som regel som svar på enkätens andra fritextfråga, ”Om läraren hade sagt följande saker om undervisningens innehåll hade jag blivit mer motiverad att delta i undervisningen.”

Att det skulle täcka många kunskapskrav. Ämnet är ok - intressant. Jag vill bara ha bra betyg så jag gör det som läraren säger att jag ska göra. (G2)

Om det står typ i betygsmatrisen eller något, att det påverkar betyget, det är ju typ det som får en motiverad. (H1)

Fokuserat mer på kunskapskrav förklarar varför vi behöver kunna det här. (E1)

Som rubriken antyder finns det också elevutsagor där det motsatta förs fram för att intresse ska väckas för litteraturhistoria, det vill säga att eleverna uttrycker sin uppskattning för att det inte fokuseras på betyg eller prestationer.

Jag fick känslan av den lektionen vi hade när du var där, att det var väldigt liksom, det heter stresslöst men man kände ingen stress, alltså att det påverka betygen eller nånting. (L1)

Om någon säger att litteraturhistoria är jätteviktigt för bra betyg då tror jag folk blir stressade för det är ett ämne inom svenskan som många tycker är väldigt tungt och långtråkigt så då tror jag folk bara blir stressade. (E1)

Bilden av betyg och prestationer är inte entydig. Positiva uttalanden om betyg återfinns som regel i enkätens andra fritextfråga och de utsagor som uppskattade en mer kravlös undervisning går att främst att finna i intervjutranskripten. Det är också så att de elevgrupper som efterfrågar betyg kan kopplas till några få lärare på samma sätt som för de elever som ville se det mer kravlösa. På så sätt skiljer sig temat från de mer jämnt fördelade mönster av teman som annars finns i materialet.

## 8. Diskussion och slutsatser

Studien bidrar med ny och viktig kunskap om vad som väcker elevers intresse för ett litteraturhistoriskt undervisningsinnehåll. Fem teman om olika undervisningsinnehåll och sex teman där lärarnas sätt att leda och organisera undervisningen identifieras i analysen. Mångfalden av dessa teman medverkar i hög grad till en ökad konkretion vilket inte minst är viktigt med tanke på att generella teman tenderar att definieras på ett sätt som begränsar deras tillämpbarhet i undervisningssituationer (Brophy, 2008). Detta är särskilt viktigt med tanke på att tidigare forskning visat att elever har haft svårt att se det meningsfulla i det litteraturhistoriska undervisningsinnehållet (Bergman, 2007, Olin-Scheller, 2006). I sammanhanget ska det dock betonas att jämförelsen inte är fullt ut gångbar eftersom det empiriska underlaget skiljer sig åt i relation till innevarande studie. Bergman och Olin-Schellers avhandlingar har en etnografisk karaktär och har undersökt svenskundervisningen och dess innehåll över tid medan denna undersöknings resultat står i relation till elevernas upplevelser av ett enskilt undervisningstillfälle, introduktionslektionen till momentet



*Jonas Johansson*

litteraturhistoria. Studierna skiljer sig också med avseende på syfte och frågeställningar, där föreliggande studie explicit undersöker vilket litteraturhistoriskt undervisningshåll som väcker elevernas intresse.

Precis som i Bergmans (2007) studie finns det i denna undersökning kritiska elevröster till att läsa om epoker, författare och berättelser. Samtidigt är det tydligt att många elever menar att det i sig är intressant att få ta del av ett sådant innehåll. Resultatet kan möjligen ha en empirisk förklaring då elevernas upplevelser efterfrågas i relation till en introduktionslektion. En annan förklaring kan vara att eleverna tycker om att bli allmänbildade eller som Martinsson (2018) skriver att det kan förklaras i relation till elevernas existentiella behov, hemhörighet och identitet. Det senare bör i så fall även gälla för temat likheter och skillnader mellan olika tider. Martinsson skriver:

Den didaktiska utmaningen ifråga om litteraturhistoria och läsningen av historiska verk är att skapa bryggor mellan nutid och dåtid, elevens här och nu och det litterära verkets där och då för att skapa igenkännande och förståelse men också undran och distans rörande människans eviga livsvillkor. Här är litteraturhistorien en viktig resurs, men också det största hindret om den används felaktigt. (Martinsson, 2018, s. 179)

Jag menar att studiens resultat delvis kan ses som ett svar på det Martinsson skriver. I elevernas utsagor identifieras bland annat temat intertextualitet. Intertextualitet handlar om hur berättelser medvetet eller omedvetet anspelar och bygger på varandra och kan ses som en brygga mellan elevens här och nu och det litterära verkets, och författarskapets, där och då. I elevernas här och nu finns också det viktiga inslaget av igenkänning (elevers erfarenheter), vilket även det identifieras som ett tema i undersökningen. Att elevers erfarenheter utgör en viktig grund för att väcka intresse finns formulerat i kursplanen (Skolverket, 2011) och har länge utgjort en viktig utgångspunkt i såväl svensämnesdidaktisk forskning (Martinsson, 2018) som i ämnesöverskridande forskning om intresse (*context personalization*) (Harackiewicz m.fl., 2016).

Föreliggande studie visar också att intresse kan väckas genom berättelser, antingen upplästa eller att eleverna ges löften om egen läsning. Även det har synliggjorts i tidigare forskning. Bergin (1999) skriver, ”preachers, teachers, parents, and public speakers all know the value of a story for gaining and keeping the interest of an audience [...] It appears that narratives and stories are more

interesting than analytic, expository discourse” (Bergin, 1999, s. 95). Citatet för tankarna till en estetisk dimension av litteraturhistorieundervisningen, det vill säga att det kan vara skönt och avslappnande att få lyssna till någon som berättar, eller lustfyllt att själv få ta sig an läsningen. Berättelsers intresseväckande effekt kan enligt Martinsson (2016) förklaras genom det faktum att det litteraturhistoriska berättandet kan levandegöra ett innehåll och skapa sammanhang för eleverna.

Av elevutsagorna att döma finns det också läraregenskaper som är viktiga för att väcka intresse för litteraturhistoria. Eleverna menar exempelvis att lärare som uppvisar passion, engagemang och positiv attityd till eleverna, ämnet och undervisningen, väcker intresse. Ett liknande resultat redovisar Hirsh och Segolsson (2020). I deras ämnesövergripande studie frågade de 16–18 åringar om vad som kännetecknar bra lärare. Även om eleverna i deras studie uppskattar att lärarna är kunniga i sina ämnen, tenderar det att vara så att eleverna betonar lärarnas passion och engagemang som viktiga(re) egenskaper. Någon sådan jämförelse mellan olika aspekter görs inte i denna studie men det är tydligt att lärarnas passion och engagemang för ämnet och eleverna är viktigt för att väcka intresse.

I elevutsagorna betonas återkommande att lärare behöver kunna förklara syftet med undervisningen och/eller nyttan av att lära sig litteraturhistoria, så kallad innehållslegitimering. Liknande resultat kan vi se i tidigare forskning om intresse i form av *utility-value* (Harackiewicz m.fl., 2016), *meaningfulness* (Renninger & Hidi, 2011) och *relevance* (Bergin, 1999). Legitimering av innehållet kan av lärare göras genom att hänvisa till skrivningar i läroplaner, så kallad *legitimering genom beslutsprocess*, eller genom *diskursiv legitimering*, det vill säga egna eller andras (exempelvis elevernas) argument om varför ett visst innehåll ska behandlas (Jank & Meyer, 1997). Till skillnad från lärares passion och engagemang utgör det en mer kognitiv dimension av hur lärare arbetar för att väcka intresse för ämnet hos eleverna. Sett i relation till resultatet av undersökningen är det när lärarna diskursivt legitimerar innehållet som intresse för litteraturhistoria väcks, medan det upplevs som frustrerande av eleverna när de inte förstår varför de ska lära sig ett visst innehåll.

Intresse för litteraturhistoria kan uppstå när eleverna upplever att de tillåts vara delaktiga, eller att det finns variation i undervisningen. Det är teman som i tidigare forskning synliggjorts i aspekter

*Jonas Johansson*

*some hands-on activities, group work, social interaction and involvement* (Bergin, 1999; Harackiewicz m.fl., 2016; Renninger & Hidi, 2011). Eleverna menar också att intresse för litteraturhistoria uppstår genom lärarens förmåga att strukturera och tydligt kommunicera uppgifters omfång och undervisningsuppläggets omfattning. Att det kan väcka intresse för litteraturhistoria kan tyckas långsökt men faktum är att i en studie av Havik & Westergård (2020) påvisades ett statistiskt samband mellan lärares sätt att hantera frågor som rör rutiner och uppgifter och elevers engagemang.

I studiens empiri finns också elevgrupper som ger uttryck för att den litteraturhistoriska undervisningen blir intressant eller motiverande när lärarna kommunicerar kunskapskraven eller vad som krävs för att uppnå ett visst betyg. Detta kan förstås som att betyg utgör ett incitament, en yttre påverkan (Gagné & Deci, 2005), som bidrar till att elever upplever det som mer intressant eller motiverande att delta i undervisningen. Temat belyser och beskriver också en annan sida av frågan. Det finns, framförallt i intervjumaterialet, återkommande elevsvar som uttrycker att lärarens prat om betyg, kunskapskrav eller stora uppgifter, skapar stress och ångest. Den typen av upplevelser hos elever är också känd sedan tidigare (Wigfield & Eccles, 1989). Jag menar att de teman som diskuteras i dessa två avslutande stycken utgör viktiga resultat att belysa, inte minst för att de består av delar som svensklärare förvisso hanterar i sin planering av undervisning men kanske inte alltid i relation till frågan om vad som väcker elevernas intresse för litteraturhistoria.

Även om det finns intressanta frågor att undersöka vidare, exempelvis om det finns undervisningsinnehåll som har mer potential än andra innehåll att väcka intresse, så bidrar studien med en mångfald av aspekter om vad som enligt eleverna är viktiga för att väcka intresse för litteraturhistoria. Denna mångfald är viktig eftersom den minskar risken för att teman generaliseras på ett sätt som begränsar deras tillämpbarhet i olika undervisningssituationer (Brophy, 2008).

## Referenser

- Anderhag, P. (2014). *Taste for Science: How can teaching make a difference for students' interest in science?* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:753992/FULLTEXT02.pdf>
- Asklund, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel: Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass.* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:665734/FULLTEXT01.pdf>
- Barton, K. (2015). Elicitation Techniques: Getting People to Talk About Ideas They Don't Usually Talk About. *Theory & Research in Social Education*, 43, 179–205. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392>
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34(2), 87–98. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_2)
- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen: En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser.* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404464/FULLTEXT01.pdf>
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: En studie i gymnasieelevers litteraturläsning.* [Doktorsavhandling, Lunds universitet]. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404447/FULLTEXT01.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brink, L. (1992). *Gymnasiets litterära kanon: Urval och värderingar i läromedel 1910-1945 = [The literary canon of the Swedish senior high school]: [selection and values in teaching media 1910-1945].* [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Brophy, J. (2008). Developing Students' Appreciation for What Is Taught in School. *Educational Psychologist*, 43. <https://doi.org/10.1080/00461520701756511>
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding In-depth Semistructured Interviews: Problems of Unitization and Intercoder Reliability and

- Agreement. *Sociological Methods & Research*, 42(3), 294–320.  
<https://doi.org/10.1177/0049124113500475>
- Claudi, M. B. (2019). I Blindsonen? Om litteraturhistoriens hva, hvordan og hvorfor (ikke). *I Norsklæraren*, 2.  
[https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d1330f249744400018d5065/1561538811643/Claudi\\_Digital\\_publicering.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d1330f249744400018d5065/1561538811643/Claudi_Digital_publicering.pdf)
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I Uljens, M. (1997) (Red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 120–145). Studentlitteratur.
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].  
<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4095/Ewald%20Avhandling%20MUEP.pdf?sequence=1>
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Hansson, G. (1959). *Dikten och läsaren: Studier över diktuplevelsen*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].
- Hansson, G. (1995). *Den möjliga litteraturhistorien*. Carlsson.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(2), 220–227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
- Havik, T., & Westergård, E. (2020). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 488–507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2020). “Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day”: A study of students' perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry*, 0(0), 1–19.  
<https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1740423>

- Jank, W., & Meyer, H. (1997). Didaktikens centrala frågor. I Uljens, M. (Red.), *Didaktik: teori, reflektion och praktik* (s. 47-74). Studentlitteratur.
- Johansson, M. (2015). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:856465/FULLTEXT01.pdf>
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12(4), 383–409. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00011-1)
- Lilja Waltå, K. (2016). "Äger du en skruvmejsel?" *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf94 och Gy 2011*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/45568/1/gupea\\_2077\\_45568\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/45568/1/gupea_2077_45568_1.pdf)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer: Lärare och elever om svenska och kultur*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Martinsson, B. (1989). *Tradition och betydelse: Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865-1968*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet].
- Martinsson, B. (2016). *Litteraturhistoriskt berättande [Elektronisk resurs]* [Skolverket, Lärportalen]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-136119>
- Martinsson, B. (2018). *Litteratur i skola och samhälle*. Studentlitteratur.
- Marx Åberg, A. (2016). Meningsfulla möten med litterära texter: Läsning bortom läsförståelse. I *Eriks, K.L. (red.) (2017). Möten med mening: Ämnesdidaktiska fallstudier i konst och humaniora*. (s. 155–171). Nordic Academic Press. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1068764/FULLTEXT01.pdf>
- Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. [Doktorsavhandling, Lärarhögskolan Stockholm].
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1088231/FULLTEXT01>
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf>

- Persson, M. (2012). *Den goda boken: Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Studentlitteratur.
- Persson, M., & Sundmark, B. (2020). "Examinationsregleringen" eller "Går det ens att undervisa i litteraturvetenskap längre?". I *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 50(1), 73-74. <https://ojs.ub.gu.se/index.php/tfl/article/view/4988/3900>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168–184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.587723>
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. Routledge.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. E. (2019). *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1002/SCE.3730660209>
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*, 15(1), 85–109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet:Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Skillermark, S.-K. (2020). *Nya perspektiv på litteraturhistoria: Utbildningsprogram om antiken, romantiken och Strindberg 1960–2012*. [Doktorsavhandling, Linköpings universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-165824>
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket : <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket. (u.å). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska [Elektronisk resurs]*. [https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial\\_gymnasieskolan\\_svenska.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6011fe501629fd150a28955/1530188053466/Kommentarmaterial_gymnasieskolan_svenska.pdf)
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran: Om litteraturundervisningens traditioner*. B. Östlings bokförl. Symposion.
- Thavenius, J. (1999). *Svenskämnets historia*. Studentlitteratur.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1989). Test anxiety in elementary and secondary school students. *Educational Psychologist*, 24(2), 159–183. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_3)

- Williams, A. (1997). *Stjärnor utan stjärnbilder: kvinnor och kanon i litteraturhistoriska översiktsverk under 1900-talet = [Stars without constellations] : [women and canon formation in 20th century literary historiography]*. Gidlund.
- Woolfolk-Hoy, A., & Weinstein, C. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. I Evertson, C.M. & Weinstein, C.S. (Red.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (s. 181–219). Lawrence Erlbaum Associates.