



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

# VARFÖR LITTERATURHISTORIA?

En studie om lärares motiverande arbete kring litteraturhistoria

WHY HISTORY OF LITERATURE?

A study about teachers' motivational work with the history of literature.

**EMELIE WALLIN**

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation

Pedagogik

Självständigt arbete –ämnespedagogiskt område

Avanseradnivå, 15 hp.

Handledare: Tim Berndtsson

Examinator: Johan Gardfors

Vårterminen

2021



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA  
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Akademien för utbildning  
kultur och kommunikation

**SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE**  
LIA021 15 hp  
Vårterminen 2021

## SAMMANFATTNING

---

Emelie Wallin

Varför litteraturhistoria?

En studie om lärares motiverande arbete kring litteraturhistoria.

Why history of literature?

A study about teachers' motivational work with the history of literature.

2021

Antal sidor: 31

---

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare arbetar med litteraturhistoria för att motivera eleverna och få dem att läsa de texter de planerat samt hur de väljer den litteratur de vill behandla i sin undervisning inom litteraturhistoria. Empirin samlades genom semistrukturerade intervjuer med fem lärare i svenska. Informanternas svar visar att de väljer olika litteratur, arbetar på olika sätt och har olika strategier för att motivera eleverna. Litteraturvalen baseras på eget intresse för verken vilket informanterna även menar krävs för att skapa intresse hos eleverna och arbetet sker med olika upplägg beroende på lärare och klass. Antalet epoker som tas upp och hur man gör detta med att ha allt kopplat till litteraturhistorien eller att ha den som ett specifikt moment är olika exempel på hur upplägget varierar hos informanterna. Dock menar samtliga att ett lärarintresse för litteraturhistoria eller de verk man väljer är viktigt.

---

**Nyckelord: litteraturhistoria, didaktik, elevmotivation**

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FIGUR OCH TABELLFÖRTECKNING .....	4
1 INLEDNING.....	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor .....	1
1.2 Uppsatsens disposition .....	1
2 BAKGRUND .....	3
2.1 Läroplanen.....	3
2.2 Tidigare forskning .....	4
2.2.1 Att förstå litteraturhistoria.....	4
2.2.2 Undervisningens didaktik .....	5
3 METOD OCH MATERIAL .....	8
3.1 Metodval .....	8
3.2 Urval .....	9
3.3 Genomförande.....	9
3.3.1 Inspelning och transkription .....	9
3.3.2 Innehållsanalys .....	10
3.3.3 Kodningsprocess.....	10
3.4 Reliabilitet och validitet .....	11
3.5 Etiska överväganden .....	11
4 RESULTAT .....	12
4.1 Skönlitteraturval.....	12
4.2 Undervisning .....	13
4.2.1 Upplägg .....	14
4.2.2 Ämnesöverskridning.....	16
4.2.3 Avbrott i litteraturhistorien .....	17
4.2.4 Examinationer .....	18
4.3 Motivation och att skapa intresse .....	19
4.4 Sammanfattning.....	20
5 DISKUSSION .....	23
5.1 Resultatdiskussion .....	23

5.1.1	Litteraturval .....	23
5.1.2	Undervisning .....	24
5.1.3	Motivation och att skapa intresse .....	27
5.2	Metoddiskussion .....	28
6	Avslutning.....	30
6.1	Slutsatser .....	30
6.2	Sammanfattning.....	30
6.3	Framtida forskning.....	31
	LITTERATURLISTA.....	32
	Bilaga 1 Intervjuguide .....	35
	Bilaga 2 Skönlitteraturen lärarna använder.....	36

# FIGUR OCH TABELLFÖRTECKNING

Tabell 1 Information om informanterna. ....	9
Tabell 2 Sammanfattade svar .....	21

# 1 INLEDNING

Ungdomars läsvanor och läsintresse är lågt. I en tidigare studie jag skrivit visade resultatet bland annat att lärare tycker att det är svårt att motivera eleverna till läsning (Rodin & Wallin, 2021, 19ff). På grund av detta kommer jag undersöka hur lärare inom svenskan gör för att motivera eleverna till den läsning som kanske kan uppfattas som den svåraste: litteraturhistorisk. Då ett flertal forskare, bland annat Tengberg (2011, 92ff), tar upp att elever vill och bör identifiera sig med läsningen kan just denna del av svenskan bli problematisk för lärare eftersom samhället förändrats mycket från antiken till idag. I läroplanen för *svenska 2* står det: "Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen." (Skolverket, 2011, s. 169). Detta betyder att Skolverket anser att det är viktigt för eleverna att se hur samhällsutveckling och litteratur hör ihop. Men hur arbetar lärare för att motivera eleverna till att läsa historisk skönlitteratur? För att svara på detta kommer jag även undersöka hur lärarna tänker i sin undervisning, vilket resonemang lärare har vid val av litteratur samt hur lärare jobbar för att motivera eleverna till läsning av litteraturhistoriska texter.

## 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare arbetar med litteraturhistoria för att motivera eleverna och få dem att läsa de texter de planerat samt hur de väljer den litteratur de vill behandla i sin undervisning inom litteraturhistoria. För att besvara syftet kommer jag arbeta utifrån följande forskningsfrågor:

- Hur sätter lärare skönlitteratur och historia i samband?
- Hur resonerar lärare vid undervisningsupplägget kring litteraturhistoria?
- Hur motiverar lärare elever att läsa litteraturhistoriska texter?

## 1.2 Uppsatsens disposition

Efter uppsatsens inledning följer ett bakgrundsavsnitt som innehåller centrala termer och tidigare forskning. Sedan kommer kapitel tre metod och material som handlar

om hur studien har gjorts med insamlandet av material och analysen av detta. Kapitel fyra resultat är där du kan läsa om vad som framkommit i studien. Resultatet är uppdelat i underrubrikerna litteraturval, undervisning, motivation och skapa intresse samt sammanfattning. Sedan kommer diskussionskapitlet med resultatdiskussion och metoddiskussion. Avslutningsvis kommer kapitel sex där mina slutsatser framkommer och förslag till vidare forskning.

## 2 BAKGRUND

Detta kapitel delas in i *2.1 Läroplanen* och *2.2 Tidigare forskning*. Där jag beskriver hur vissa centrala begrepp används och den bakgrundsforskning som använts.

### 2.1 Läroplanen

I Läroplanen (Skolverket, 2011, 160ff) har Skolverket specificerat det centrala innehållet och de mål som rör svenskkurserna. I ämnets syfte kan vi läsa att:

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv.

Redan i ämnets syfte kan vi se drag från litteraturhistoria genom frasen ”i tid och rum”. Vidare står det att eleverna ska ges möjlighet att använda skönlitteraturen som en ingång för att förstå andra personers verkligheter och utmana dem till nya tankesätt och nya perspektiv. Vidare står det att ”I undervisningen ska eleverna ges rikliga tillfällen att tala, skriva, läsa och lyssna.” (s.160). Hur detta ska ske eller med vilket innehåll är dock inget som framstår i ämnets syfte utan där får lärarna se till de individuella kurserna när de väljer innehåll.

Om vi nu fokuserar på just litteraturdelen i svenskkurserna kan vi se att i *svenska 1* ska eleverna läsa ”Skönlitteratur, författad av såväl kvinnor som män, från olika tider och kulturer.” (s. 162). Eleverna ska kunna diskutera stilistiska drag, innehåll samt berättartekniker efter avslutad kurs. Här kan vi alltså se att eleverna ska läsa litteratur från olika tider och kulturer. I *svenska 2* kan vi se formuleringen:

Svenska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker. Dansk och norsk skönlitteratur, delvis på originalspråk. Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen. (Skolverket, 2011, s. 169)

Vidare ska eleverna lära sig litteraturvetenskapliga begrepp och verkningsmedel samt hur dessa använts. Här framkommer den litteraturhistoriska aspekten mer med



uttalandet av epoker samt delen med att skönlitteraturen formats av samhället och samhället har påverkats av litteraturen. I *svenska 3* ska eleverna läsa:

Skönlitterära texter, författade av såväl kvinnor som män, inom genrerna prosa, lyrik och dramatik. Litteraturvetenskapligt inriktad analys av stilmedel och berättartekniska grepp. Litteraturvetenskapliga begrepp och verktyg. (s. 176).

Här ligger tyngden i analysen av olika litterära genrerna prosa, lyrik och dramatik.

I läroplanen kan vi se en progression där *svenska 1* lägger grunden, *svenska 2* ger en större historisk överblick och *svenska 3* på ett sätt kan ses som en sammanfattning där innehållet från *svenska 1* och *2* sammanslås och eleverna får använda sina kunskaper från de tidigare kurserna. Vi kan inte se hur lärare ska arbeta och innehållet lämnas relativt öppet för läraren att välja det denne känner passar in så länge de större ämnesområdena fylls med relevant innehåll.

## 2.2 Tidigare forskning

I detta avsnitt finns underrubrikerna *2.1.1 Att förstå litteraturhistoria* och *2.2.2 undervisningens didaktik*.

### 2.2.1 Att förstå litteraturhistoria

Bergsten och Ellerström (2004, s. 32ff) diskuterar den litterära kanon som finns och hur det inte är något statiskt utan något som förändras över tid. De menar att eftersom det kommer ny litteratur hela tiden kommer böcker som anses normativa att läsa bli allt fler. Dock kan kravet på de som läser kanon inte vara att alla böcker som anses normativa tas upp. Därav sker ett byte i att någon nyare titel kommer in medan någon gammal försvinner.

Om eleverna ska kunna läsa och förstå de verk de får framför sig menar Mossberg Schüllerqvist (2020, s. 11ff) att eleverna behöver förstå textens kontext. Mossberg Schüllerqvist menar att eleverna måste förstå den historiska kontexten med hur samhället, språket, normerna, etcetera såg ut. Hon diskuterar att eleverna inte kan förstå ett verk innan de har kunskapen om vad som skett runt verket och författaren när detta skapats. Utifrån Mossberg Schüllerqvists diskussion är det alltså viktigt för eleverna att förstå verkens kontext för att till exempel förstå varför Flauberts *Madame Bovary* var så speciell eller varför det är så många monster och gudar i Homeros *Odysséen*.

Molloy (2003, s. 202) diskuterar att om eleven inte förstår texten med dess bakgrund kan hen inte förstå varför saker händer i verken. Att om eleven inte förstår den historiska kontexten kan eleven inte förstå varför saker sker som de gör i de verk de läser. Molloy (2002, s. 321ff) menar att om eleverna får arbeta med litteratur kan de "se sig själva som sociala och historiska personer" och dessutom få djupare kunskaper om hur de själva är en del av sin omvärld. Detta ska dock enligt Molloy kräva att man arbetar med flera texter och inte enbart en text.

### **2.2.2 Undervisningens didaktik**

Lindström och Pennlert (2013, s. 38ff) menar att lagar och läroplaner är nationella styrdokument som ska styra skolans verksamhet. Vidare menar de att tanken med målstyrda läroplaner är att undvika detaljstyrning och att lärare ska tolka målen samt konkretisera dem i sin undervisning. Vidare diskuterar Lindström och Pennlert att lärare ska kunna skapa undervisning genom att planera, genomföra och reflektera. De diskuterar hur vi lärare ska kunna välja innehåll samt arbetssätt utifrån de ramfaktorer undervisningen sker inom. Allt från vilka elever vi har med deras intressen, ambitioner, kunskapsnivåer, etcetera till de tidsaspekter och klassrum vi har. Genom att ta hänsyn till dessa och skapa ett innehåll har vi gjort en del av vår yrkesroll, sedan ska vi hålla en lektion. I denna ska vi kunna förklara uppgifter och innehåll för eleverna samt vara lyhörda för deras tankar, känslor och önskemål. Efter detta ska vi analysera och reflektera över vår didaktik (s. 51ff) och tänka på vad som fungerar samt varför eller varför inte.

Att arbeta utifrån eleverna stödjer även Liberg (2014, s. 342) som diskuterar att innehållet i undervisningen ska väljas och formas utifrån att läraren vill engagera och utmana eleverna. Vidare menar Liberg (s. 352) att det är viktigt att de didaktiska frågorna ska stå i centrum för undervisningsupplägget med de ramfaktorer som finns.

Mossberg Schüllerqvist (2006, s. 181ff) menar att lärare har sina egna ämnesuppfattningar och att de utifrån dessa skapar sin egen undervisning. Samtidigt menar hon att de akademiska ämneskonstruktionerna ligger till grund för ämneskonstruktioner. Det som dock gör skillnaden är lärarnas egna tankar, skolans uppfattningar samt de elever undervisningen ska anpassas till. Vidare menar hon att

det inte enbart är dessa undervisningen ska anpassas efter utan även läroplanens mål och riktlinjer.

Brink (2006, s. 162ff) menar att värdegrundsinnehåll är viktigt för gymnasielärarna när de väljer skönlitteratur till sina kurser. Vidare menar Brink att det har blivit viktigare att anpassa textval utifrån eleverna och att det blivit allt vanligare att eleverna får vara med och välja texter som ska behandlas. I valen och resonemangen menar Brink att det finns drag av att svenskan skulle vara ett försiktigt erfarenhetspedagogiskt ämne eftersom lärarna anpassar litteraturval till elevernas karaktärsämnen eller deras erfarenheter. När det kommer till text val för lärarna kunde Brink (2006, 155ff) utläsa att västerländsk litteratur värderas högst. Vidare kunde han se att nationellt kulturarv var näst populärast och att vår nationella kanon kom på en tredjeplats. Orsaken till detta kan vara svårt att veta men om vi ser till det Schüllerqvist (2006, s. 133) diskuterar skulle orsaken till detta kunna bero på någon slags kanon för litteraturundervisningen. Han menar att lärare väljer texter som är skrivna av mästare.

Mossberg Schüllerqvist (2006, s. 183ff) menar att lärarna i hennes studie arbetat med litteraturhistoria kronologiskt. Samtidigt visar Kjælens (2013, s. 88ff) studie på att tematisk undervisningen gör de äldre verken mer tillgängliga för norska elever och att den äldre litteraturen är ett problemområde eftersom eleverna har svårt att förstå den. Vidare menar Kjælens informanter (s.105) att de är positiva till att innehållet inte styrs utan att lärarna själva får välja de verk som ska användas.

Mossberg Shüllerqvist (2006, 183ff) informanter har fokuserat på innehållet i texterna och försökt välja texter eleverna kan se samhällets idéströmningar i. Vidare visade hennes studie även att en av lärarna ser till genus i sitt val av litteratur för att eleverna även ska få kvinnliga perspektiv. Detta skulle vi även kunna tro att Kjælens (2013, s. 88) informanter gör eftersom de närmar sig verken med stöd av teman. Samtidigt menar Olofsson (2011, s. 27) att lärare i hennes studie brukar välja framstående författare och verk som dels är tidstypiska, dels fortfarande är så stora att eleverna kan ha hört deras namn. Majoriteten av lärarna arbetade kronologiskt med litteraturhistorien även om det fanns lärare som använde tematisk undervisning (s. 33). Vidare trycker hennes informanter på vikten av att de är intresserade av ämnet för att kunna motivera eleverna (s. 32).

Att lärares och elevers syn på litteraturundervisningen skulle vara liknande är inget Nordlunds (1998, s. 61) informanter trodde. Eleverna som deltog i hennes

studie trodde att lärarnas syn på undervisningen var striktare än deras egen. Dock tycker de och lärarna lika i mycket, bland annat att det var viktigt att lära sig om det samhälle författarna levde i. Det skulle enligt informanterna vara viktigt att undervisningen gav kunskaper om samhället och dess idéströmningar. Eleverna tyckte även att litterär allmänbildning var viktigt med kunskap om epoker årtal och författarnamn. Något som är viktigt enligt Andersson (2010, s.94) är dock att om man endast läser skönlitteratur, för att ge eleverna kunskaper om en tid, och inte tänker på att diskutera saker som konstnärliga aspekter eller fiktionskaraktärer kan eleverna tro att litteratur som kanske inte är hela sanningen skulle kunna vara det.

Samtal är en viktig del av undervisningen enligt flera forskare, till exempel Dysthe (1996, s.224ff) som diskuterar att vi ska försöka stimulera eleverna till att reflektera över det lästa samt ha samtal som kan bekräfta deras identiteter. Samtal är inte bara bra för elevernas förståelse av verk eller innehåll utan kan även förstärka deras egna identiteter. Vilket även kan läsas om i läroplanens värdegrund "Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart" (Skolverket, 2011, s. 5).

Molloy (2003, s. 302) menar att läsningen i sig är en social aktivitet. Vidare diskuterar Molloy (s. 142) att texter inte ska väljas ut bara för att det är en text utan att den ska kunna skapa diskussioner i klasserna. Att verket i sig kan lära eleverna mer genom att skapa diskussioner som eleverna måste ha. Detta kan ses som en del i ledet till det Bommarco och Parmenius Swärd (2012, s. 75ff) diskuterar med att litteraturundervisningen ska vara en dialogisk undervisning där lärandet sker i samspel mellan eleven, läraren och verket. De menar att genom samtalen får eleverna skapa kunskap tillsammans och de får ta del av andra perspektiv och åsikter än sina egna.

### 3 METOD OCH MATERIAL

I detta kapitel kommer metodval, arbetets gång och materialinsamling behandlas. Detta kapitel kommer därmed delas upp i delarna *3.1 Val av metod*, *3.2 Urval*, *3.3 Genomförande*, *3.4 Reliabilitet och validitet* och *3.5 Etiska överväganden*.

#### 3.1 Metodval

Med syfte att undersöka lärares resonemang kring sin egen undervisning valde jag att i denna studie använda semistrukturerade intervjuer med fem lärare. Dessa kommer spelas in samt göras digitalt på grund av rådande pandemi. Anledningen till att jag valt intervjuer är för att jag ska få en djupare förståelse för informanternas tankar och resonemang kring sina didaktiska val och arbetssätt inom litteraturhistorien. Patel och Davidson (2019, s. 105ff) anser att intervjuer kan användas för att undersöka resonemang och tankegångar. De menar att intervjuerna kan ge en djupare förståelse för det informanten diskuterar och att intervjuaren kan ställa följdfrågor för att underlätta insamlandet av denna data. Vidare skriver Patel och Davidson att det finns två versioner av semistrukturerade intervjuer. Den version jag använder är den med öppna frågor som kan kompletteras med följdfrågor utifrån informanternas svar. På det här sättet följer jag det Patel och Davidson diskuterar även att den kvalitativa intervjun blir mer som en konversation och att den blir öppnare. Detta kan leda till att informanten får diskutera det den känner är viktigt utifrån det den ska svara på eller prata om. Därav kan både informanten och intervjuaren få nya idéer under intervjuens gång. Vidare kan intervjuaren få annan intressant data än den kanske från början tänkt sig.

Genom att göra semistrukturerade intervjuer med fem lärare har jag fått material som inte kan anses vara helt slumpmässigt. Antalet har begränsats till detta på grund av den tidsram studien sker inom. På grund av detta kan jag inte dra några större generella slutsatser utifrån mitt material men det är ändå stort nog att jag kan göra jämförelser och se mönster inom dess ramar och därmed ge slutsatser utifrån vad denna småskaliga undersökning visat.

### 3.2 Urval

Utifrån bekvämlighetsurval (Denscombe, 2018, s. 71) har jag tagit kontakt med legitimerade lärare i svenska på gymnasieskolor jag sedan tidigare har kontakt med. De lärare som deltagit i studien arbetar på olika skolor med gymnasiekurser i svenska. Detta för att jag ska få svar på hur olika lärare jobbar utan att de kan påverka varandra i sina svar och sina praktiska val. Nedan följer en tabell med information om informanterna.

Tabell 1 Information om informanterna.

Lärare	Ålder	Verksamhets- tid	Skolform	Ämneskombination
Lärare 1	42 år	18 år	gymnasium	Samhällskunskap/religion/ svenska/ historia
Lärare 2	32 år	7 år	gymnasium	Svenska och svenska som andraspråk
Lärare 3	40 år	16 år	gymnasium	Svenska/historia (grundskola) läst till svenska/ svenska som andraspråk/ speciallärarlegitimation (för gymnasiet)
Lärare 4	34 år	9 år	Komvux	Svenska/engelska
Lärare 5	37 år	11 år	Komvux	Engelska/svenska/svenska som andraspråk

### 3.3 Genomförande

I denna del beskrivs hur jag gjort studien med underrubrikerna 3.3.1. *Inspelning och transkription*, 3.3.2. *Innehållsanalys* och 3.3.3. *Kodningsprocess*.

#### 3.3.1 Inspelning och transkription

Intervjuerna har spelats in genom de digitala verktyg de utförs genom, Microsoft teams eller Zoom, och sedan transkriberats. Transkriberingarna har skett samma dag vilket underlättade eftersom jag hade dem tydliga i minnet medan jag lyssnade och skrev. I transkriptionerna filtrerade jag bort ord som kan påverka lärarnas

anonymitet samt ändrade eventuella talspråkliga drag till mer skrivspråkliga för att underlätta läsningen och analyserandet.

### **3.3.2 Innehållsanalys**

Innehållsanalys kan enligt Denscombe (2018, s.402ff) användas på alla texter även transkriberade texter utifrån intervjuer. Första steget i min analys var att bryta ner texten i stycken eller meningar i enlighet med det Denscombe diskuterar som steg två. För att göra detta läste jag materialet flera gånger för att vara säker på att inte missa information och vara säker på de kategorier jag kan utläsa ur materialet. Efter det kodade jag de enheter jag hittat utifrån vilken kategori dessa tillhör. Genom att göra detta och att söka efter kategorier i alla intervjuer kunde jag sedan se vilka lärare som nämnde samma sak. Med detta kunde jag utläsa gemensamma nämnare i lärarnas svar. Svagheten med innehållsanalys är att det enbart är det som explicit sagts och inte underförstådda meningar som kan analyseras enligt Denscombe (2018 s.403). Eftersom jag visste om denna svaghet sedan tidigare har jag försökt kompensera denna genom att ställa eventuella följdfrågor i mina intervjuer där informanterna har fått förtydliga eventuella insinuationer eller underliggande meningar. En styrka i innehållsanalysen är dock att det är det informanten sagt som analyseras och inte det informanten tror att den har sagt eller hur den tolkat sina egna svar. Detta betyder att jag som forskare inte behöver fundera över hur informanten själv kan ha tänkt eller tolkat utan jag behöver endast se till det som är sagt. Denscombe menar även att den största styrkan ligger i att jag som forskare kan kvantifiera innehållet, jag kan se hur många av mina informanter som sagt samma sak.

### **3.3.3 Kodningsprocess**

I mitt material har jag sökt efter abstrakta kategorier, det vill säga övergripande strukturer, med stöd i de enheter som framkommit i innehållsanalysen och sedan delat upp mitt material i dessa för att med stöd av detta gå igenom materialet ett flertal gånger till. Dalen (2008, s. 74ff) diskuterar att detta ger möjlighet att förstå innehållet på en tolkande och teoretisk nivå. Detta menar Dalen inte är samma sak som att summera innehållet. I enlighet med det författaren säger har jag försökt se förbi denna del för att få en djupare förståelse för det informanterna sagt. Denna process har varit tidskrävande men viktig för min analys och har varit grunden till min avsnittsindelning i resultatet (Kapitel fyra). Den djupare förståelsen har stöttat

mig till de resonemang jag för i resultatet och diskussionen. Detta har även hjälpt mig i besvarandet av mina forskningsfrågor då de kategorier som framträtt kunnat kopplats till dessa.

### **3.4 Reliabilitet och validitet**

Reliabilitet och validitet är två viktiga begrepp i empiriska studier. Reliabiliteten syftar till tillförlitligheten i studien (Patel & Davidson, 2019, s. 129) och för att nå detta strävar jag efter att inte ha några slumpmässiga fel i denna studie. Detta undviker jag genom att läsa igenom mitt material ett flertal gånger, analysera det enligt den analysmetod jag valt samt understödja mina reflektioner med tidigare forskning i diskussionsavsnittet.

Validiteten syftar enligt Patel och Davidson (2019, 129) till att undersöka det man säger sig undersöka. Detta försäkras jag genom att fokusera på det jag planerar att undersöka, att jag besvarar mina forskningsfrågor samt att jag i förväg sökt och läst information som fått ligga till grund för mina intervjufrågor. Intervjufrågorna är även tydligt kopplade till mina forskningsfrågor för att få ett tydligt samband genom hela undersökningen.

Genom att söka information om just litteraturhistoria, didaktik och elevmotivation säkras jag att min bakgrundsforskning är relevant. Genom att använda, Libris, Mälardalens bibliotek, DiVa portal samt Google Scholar har jag kunnat välja att endast peer reviewed artiklar, uppsatser och liknande kommit fram, detta ihop med böcker skrivna av forskare har byggt upp mitt bakgrundsmaterial samt legat till grund för mina forskningsfrågor.

### **3.5 Etiska överväganden**

Denna studie följer Vetenskapsrådets (2017, s.12) etiska principer. Genom att anonymisera mina informanter säkerställs deras integritet och de påverkas inte negativt av min forskning. Informanterna har alla varit frivilliga, fått information om studiens utformning och ändamål samt fått information om att de kan avbryta sitt deltagande under undersökningens gång. Vidare är jag ärlig med mina metoder och har inga kommersiella eller andra ekonomiska kopplingar att förhålla mig till. Jag är ärlig med mina resultat och är tydlig med vilken information som kommer från andra forskares studier och vad som kommer från min egen studie.



## 4 RESULTAT

I detta kapitel delas mitt resultat in i tre underrubriker: *4.1 Skönlitteraturval*, *4.2 undervisning*, *4.3 Skapa intresse och motivation* och *4.4 sammanfattning*.

Rubrikerna kommer från de kategorier jag kunnat utläsa i mitt material.

### 4.1 Skönlitteraturval

Vad litteraturhistoria är för de fem lärarna är samtliga tydliga med. Informanterna menar att det finns en sorts orsak och verkan i historien, att samhället och litteraturen speglas i varandra och att båda parter påverkat varandra. Lärare 2s förklaring av litteraturhistoria är samma i grunden som de andras men uttryckt på ett kort och koncist sätt.

För mig innebär det att man tittar på hur samhället ser ut under olika epoker och vad man skrev om och tittar lite på hur litteraturen dels speglar samhället, dels hur den kan driva samhället framåt. (Lärare 2)

Alla lärare har sagt samma sak men på olika sätt. Lärare 2 får här symbolisera grunden i det alla informanter sagt. Vidare menar majoriteten av lärarna att det ligger till grund för den litteratur som väljs att arbetas med. Lärare 2 diskuterar att det är svårt att nämna alla verk som används i undervisningen men ger exempel från antikundervisningen där hen använder *Illiaden*, *Odysséen*, Sapfos dikter och *Kung Oidipus*. Dessa verk tycks Lärare 2 anse vara självklara litteraturval till litteraturhistorieundervisningen. Samtidigt använder Lärare 1 *Lysistrate* och *Medea* och verkar inte anse att *Illiaden* och *Odysséen* är lika självklara i undervisningen. Detta är ett tydligt mönster mellan lärarna, de använder inte samma texter utan anser att olika texter bör ha olika roller i undervisningen. Av de verk som angivits är det tre som används av fler än en lärare: *Illiaden*, *Odysséen* och *Frankenstein* (se bilaga 2). Lärare 4 sticker dock ut eftersom hen även använder nutida verk i sin litteraturhistorieundervisning vilket de andra lärarna inte tycks göra.

de ska koppla verken till samhället, gärna verk som är typiska för sin tid och teman. Men utmaningen där är också att jag försöker hitta något som är allmängiltigt, allmänmänskligt eller relevant för idag. Något som är viktigt för mig som jag brukar göra i litteraturhistorien är att jag lägger in moderna verk, nutida verk, som jag tycker följer på den traditionen på något sätt. (Lärare 4)

Att lägga in moderna verk som anknyter till den historiska perioden är något Lärare 4 är ensam med att nämna i intervjuerna som gjorts. Samtidigt ser vi att hen har samma grundläggande resonemang i valet av litteratur: de ska vara typiska för sin tid. Detta gör hen för att aktualisera litteraturhistorien för eleverna så de ser att det fortfarande finns drag kvar av epokerna, de är inte helt begränsade till en viss tid utan delar lever kvar i det vi ser idag. En annan som arbetar med att visa eleverna att det finns spår kvar idag men på ett annat sätt är Lärare 3 som säger:

Men däremot om man går in med ”nu ska vi se hur litteraturen ser ut som den gör idag.” och lite provocerande frågor som ”vilka tror att Frankenstein är monstret?” ”nämen ni har fel”. Vara lite provocerande på det sättet eller hur många har sett *Troja* eller *Gladiator*? (Lärare 3)

Lärare 3 säger att hen använder de nutida versionerna till att motivera ett intresse hos eleverna. Att visa att det inte är helt dött kan skapa en motivation till eleverna för att se hur originalen såg ut till saker som de sett eller som de upplever idag.

Något som också sticker ut i det material jag samlat in är att Lärare 1 menar att eleverna inte läser alla verk som ska behandlas utan att de i vissa fall läser om verken. Samtidigt menar hen att det är bra för eleverna att få läsa vissa verk även om det bara är som utdrag.

Ganska många av verken vi behandlar läser de ju aldrig, vi läser om och vi läser utdrag. De får känna lite på språket så för rent krasst finns det inte tid och utrymme för dem att läsa jättemånga av de klassiska verken till exempel och frågan är om det egentligen är värt allt det vi skulle få stryka på foten om vi faktiskt hade dem att göra det. Däremot att läsa om, att diskutera och få prata om det. Att få känna på Medeas vrede eller Madame Bovarys lössläpphet, det kan ju liksom i sig ha ett värde utan att man läser hela romanen utan man öppnar för ett intresse [...] (Lärare 1)

Att läsa olika verk som utdrag är något samtliga lärare använder sig av. Det har olika orsaker men den främsta orsaken alla lärare tar upp är tidsaspekten. De menar att de inte hinner läsa hela verk med sina klasser eftersom de inte har tillräckligt med tid och många av verken kan bli svåra för eleverna att läsa i sin helhet, dels på grund av längd, dels på grund av språket.

## 4.2 Undervisning

Att lärarnas undervisning skiljer sig är något som framstår tydligt i min undersökning. För att underlätta läsningen delas detta avsnitt upp i 4.2.1. *Upplägg*,

4.2.2. Ämnesöverskridning, 4.2.3. Avbrott i litteraturhistorien och 4.2.4. Examinationer.

#### 4.2.1 Upplägg

Majoriteten av lärarna arbetar kronologiskt med litteraturhistorien men samtliga ser en svaghet i tidsaspekten i kursen *svenska 2*. Det är mycket som ska hinnas med och de skulle önska att det fanns mer tid att fördjupa sig i litteraturhistorien. Lärare 1 har litteraturhistorien liggandes i bakgrunden i allt som görs i hela svenska 2 som hen menar att litteraturhistorien är mest framstående i.

Det ligger alltid som en ram bakom hela tiden. Sen så jobbar vi på med olika saker. Idag läste vi om domen i målet mellan Svenska Akademien och nordfront till exempel. I själva verket befinner vi oss i renässansen men det är liksom frågan om klassiker och verk och hela den. Det ligger bakom och skvalpar sen ibland pratar vi bara om renässansen och idag pratar vi om satsdelar och så. Sen kanske vi knyter ihop det med något exempel från renässansen.

Att arbeta med litteraturhistorien i bakgrunden och att koppla den till allt det andra man gör i kursen är Lärare 1 ensam om. Men däremot arbetar majoriteten kronologiskt med litteraturhistorien. Lärare 1 förklarar varför just hen gör det:

Jag är ju en good old vet du, jag kommer ju från historia och samhällskunskap alltså jag brukar jobba kronologiskt faktiskt. För att man ska se hur saker bygger på varandra, man kan ju inte prata om renässans om man inte har pratat om antiken liksom. Så att det får bygga upp den vägen men sen under varje moment pratar vi ju om olika saker, fördjupar oss lite grann på samhället. Vi försöker titta lite på vad litteraturen säger om den tiden och vad det är vi kan läsa om vår tid. Vad är evigt i den här och vad är kopplat till den tiden så vi följer det ganska kronologiskt. (Lärare 1)

Detta tycks även vara anledningen till att de andra gymnasielärarna arbetar kronologiskt. Något som dock skiljer mellan gymnasiet och Komvux är att lärarna på Komvux, Lärare 4 och 5, anser att det inte finns tid att gå igenom alla epoker, detta trots att det är samma kursplaner som för gymnasieskolan. Lärare 4 säger att hon bara jobbar med realism och modernism eftersom det inte står i läroplanen att man ska göra alla och att tiden inte finns på en tio veckors kurs. Även Lärare 5 diskuterar att det går att arbeta på andra sätt än att titta på alla epoker i kronologisk ordning.

Det är klart att det kan vara bra att jobba kronologiskt men jag skulle ljuga om jag sa att jag alltid gör det för det är ingen historiekurs heller. Jag kommer inte jobba typ: nu tar vi antiken och jobbar oss framåt. Det känns inte intressant för mig att göra det och nej man kan skapa ett sammanhang ändå. Om vi säger att vi tar tre saker så tar jag kanske det från tre epoker och de

gör jag väl kronologiskt men jag kommer inte å [ritar en tidslinje med fingret] eller så gör jag inte det. Men vet inte, alltså det beror på vad som passar. Jag följer det centrala innehållet och det står ingenting där om att det ska vara i ordning. I alla fall inte sist jag kollade. (Lärare 5)

Lärare 5 diskuterar att det kan vara bra att arbeta kronologiskt men att man kan skapa ett sammanhang utan att arbeta kronologiskt. Hen påpekar att det inte står att svenskundervisningen ska vara kronologisk i styrdokumentet. Även denna lärare arbetar bara med ett urval av epokerna. Vilka epoker som berörs beror på upplägget den har för undervisningen med den gruppen.

Alla informanter som jobbar på gymnasiet Lärare 1, 2 och 3 går igenom alla epoker men Lärare 3 menar dock att det finns stora tolkningsmöjligheter i läroplanen vilket kan leda till att undervisningen ser väldigt olika ut.

Ja, svårigheten är dels att få till det med tiden men också som jag var inne på med svenska 1 och svenska 3 att det inte finns något bedömningsstöd utan tolkningsutrymmet är gigantiskt. Vad man jobbar med och hur man bedömer. Du hör ju vad jag har pendlat från 15 år sedan till idag det är ju en helt annan undervisning och som du hintat om att du ser redan att det ser nog väldigt olika ut. Så det en svårighet tycker jag och vi har ju hittat ett sätt här hos oss som fungerar för oss, där vi tre lärare är överens om vad vi tycker är relevant och görbart hos oss och sedan på skolan 500 meter bort gör de något helt annat. Så det är den svåra problematiken kring det. Vi är ju nöjda med vårt arbetssätt så lokalt så är det ju ingen svårighet på det sättet men om man ska lyfta blicken så är ju det ett problem. (Lärare 3)

Lärare 3 påpekar att det dels varit en stor förändring från tidigare läroplan till idag, dels att det är ett stort tolkningsutrymme i läroplanerna. På skolan hen arbetar har arbetslaget kommit fram till hur de vill arbeta men i nästa andetag nämner hen att i nästa skola kan det se helt annorlunda ut. Detta ser Lärare 3 som problematiskt.

Att arbeta kronologiskt är inte det enda sättet att undervisa i litteraturhistoria enligt Lärare 3 och 4 som ser det tematiska som en möjlighet. Lärare 3 diskuterar att ett tematiskt arbetssätt är fullt möjligt genom att titta på ett specifikt tema och hur det har sett ut i olika tider.

nu är det mer kronologiskt men jag har haft inslag av tematiskt tidigare med det var nog när jag hade lite mer historiefokus i grunden och då tror jag att jag gav det här momentet mer tid. För då kunde det vara lite mer tematiskt i att eleverna fick välja en frågeställning om tro/religion över tid, Kvinnsynen Hora/madonna, vad hade vi mer där, Krig och fred var ett annat tema. Var det något mer? Jag tror att det var något mer också. Det var bra på ett sätt för det gav en sammanfattning, eleverna fick samla sina tankar utifrån ett tema. (Lärare 3)

Lärare 3 uttrycker att när det var svenska B och kursen hade mer utrymme för litteraturhistoria kunde hen använda det tematiska arbetssättet för att avsluta och sammanfatta litteraturhistorien för sina elever. Det tematiska blev som ett komplement till det kronologiska. Vidare diskuterar även Lärare 4 att det tematiska arbetssättet hade varit ett möjligt arbetssätt under andra förhållanden.

och se hur temat har berättats om i olika tider. Den tror jag egentligen mycket mer på men jag är, jag känner inte att jag har ett sätt att göra det på så här kort tid i en distanskurs. Hade jag haft mer tid i ett klassrum, då hade jag gjort så istället med hur berättas det här temat om i olika tider. (Lärare 4)

Lärare 4 säger att det är ramfaktorerna på Komvux och med distansundervisning och kortare kurser som gör att hen inte har tematisk undervisning i sina kurser.

Ramfaktorerna är något som påverkar alla lärare i sina val enligt svaren men det är endast lärare 1 som aktivt använder ordet medan de andra mer förklarar vilka ramfaktorer, främst tid och läroplan, som påverkar innehållet i undervisningen mest.

#### **4.2.2 Ämnesöverskridning**

Att arbeta ämnesöverskridande är något majoriteten av lärarna önskar att de kunde göra. Ett par av lärarna har dock kunnat få olika samarbeten att fungera trots den svårighet som tycks finnas.

Det är nästan omöjligt eftersom vi nästan alltid har blandgrupper, vi delar SVE och SVA så har ju inte jag en helklass. Jag har en del SVA elever med mina men inte alla, man kan alltid ta avstamp i det, Jag har samkört med religionen till exempel, de fick ett i trean, då fick de läsa på Judiskt tema och så var det en del av skrivningen i religionen också (Lärare 1)

Lärare 1 menar att det är svårt att göra ämnesöverskridande arbeten eftersom eleverna ofta är i blandgrupper eller att klasserna är uppdelade men att de ändå hade lyckats få ihop ett samarbete för eleverna i trean med religionen. Även Lärare 3 säger att hen gärna jobbar ämnesöverskridande men att det ofta är tiden som gör det problematiskt.

I en grupp hade vi ett till samarbete med historien för de jobbade med Gustav Vasa och nationalromantik och liknande och då passade vi på att läsa *Fursten* i svenskan så fick de koppla: kan man se dragen som Machiavelli skriver i *Fursten* i Gustav Vasa? Jättebra uppgift men den tog ju 2–3 veckor, alltså utdraget ur *Fursten* är ju inte lätt språk utan vi var tvungna att läsa tillsammans, plocka ut, bena tillsammans innan de ens kunde komma till själva uppgiften och det är ju just tiden som känns svår, att hinna med. (Lärare 3)

Att samarbeta med andra ämnen är enligt Lärare 3 inte en omöjlighet men med tidspressen i allt som ska hinnas med kan det bli stressigt. Dock finns det skolor och skolformer där det är svårare att få till samarbeten. När jag frågade Lärare 2 om samarbeten och gav förslag på historia fick jag svaret:

Det hade varit helt perfekt om man hade kunnat göra det men.... Eller ja det kanske går att göra på något sätt... men problemet är att de här eleverna läser historia i ettan och där pratar de egentligen om de epokerna och sedan så kommer det i tvåan när jag har dem så har de redan läst om antiken så det är på ett sätt bra, på ett sätt har de ju grundkunskaper kring epokerna men det hade ju varit mycket bättre på ett sätt om man hade kunnat samköra det. Men så ser inte kursupplägget ut. (Lärare 2)

Lärare 2 menar att ämnesöverskridande arbeten hade varit bra men att det är svårt att göra med de kursupplägg som är. Samtidigt säger hen att det kanske inte är omöjligt bara svårt att få bra som det ser ut med kursupplägget. Båda lärarna på Komvux påpekar dock att den verksamheten inte är byggd för att det ska fungera att ha ämnesöverskridande uppgifter eller teman.

#### **4.2.3 Avbrott i litteraturhistorien**

Av lärarna är det endast Lärare 2 som brukar ha planerade uppehåll i sina litteraturhistoriemoment. Hen säger att:

Antiken och medeltiden brukar vi köra sen brukar vi ha avbrott och göra ett längre grammatikprojekt. Sen brukar vi göra renässansen och upplysningen och sen brukar vi göra någonting kopplat till det och sedan gör vi ett avbrott igen och sedan kör vi romantiken och realismen. Så egentligen blir det två epoker i taget kan man säga. Som vi går igenom. (Lärare 2)

Lärare 2 menar att det delvis är för att eleverna inte orkar med mer än två epoker men också att intresset falnar efter ungefär två epoker. Eleverna blir trötta på det sen säger hen att den testat andra former där man haft två moment parallellt för att slippa avbrottet men kom fram till att det inte blev lika bra för eleverna. Lärare 3 har dock haft ett avbrott för första gången den här terminen och ser relativt positivt på idén med att göra det igen.

I år blev det faktiskt att vi bröt mitt i, vi körde antiken, medeltiden och renässansen innan jul och så hade vi några samarbeten såhär ämnesöverskridande samarbeten, så blev det att vi pausade någon månad och så tog vi tag i det igen i februari-mars och då har vi jobbat med upplysningen och romantiken den senaste tiden. Jag tror att eleverna tyckte att det var ganska skönt att få ett avbrott och inte smacka på så vi sa det igår när vi utvärderade att det kanske är någonting att ta med att dela upp det lite. (Lärare 3)

Att ta ett avbrott i mitten ska enligt Lärare 3 ha varit skönt för eleverna. Avbrott för att göra något annat kan med andra ord ha varit bra för eleverna. I Lärare 5s fall blir det avbrott under pågående moment om hen upptäcker att det inte fungerar för eleverna.

Självklart, det måste man ju kunna göra som lärare konstatera att det här inte fungerar och tänka att nu måste vi göra något annat en stund. Så för mig känns det inte som att jag skulle fortsätta med något jag insåg var ett misslyckande efter halva. Ibland fungerar det och då får man göra det på ett annat sätt.

Lärare 5 menar att det är självklart att som lärare kunna konstatera att något inte fungerar och att kunna ta en paus för att komma på en ny strategi. Allt lärare gör och testar kan inte fungera perfekt utan då får man tänka om.

#### **4.2.4 Examinationer**

Alla lärare ser olika på examinationerna men de flesta har på något sätt lagt in moment som tala och skriva i sina examinationer av litteraturhistorien. Den enda som säger att den inte lägger någon större vikt vid någon specifik examinationsform utan endast tittar på innehållet är Lärare 3.

Jag hade nog det förut, jag hade det förut men jag tyckte att det föll lite på formen. Att innehållet inte fick den platsen. Jag tänker att litteraturhistorien har ju sina kriterier som man ska uppnå där det inte står om det ska göras skriftligt eller muntligt. [...] Då blir det fokus på andra saker än det som är relevant för mig att bedöma i det här området liksom. Så vi har släppt det lite att man ska skriva specifika uppgifter. Det är mer fokus på innehållet mot litteraturhistoria. (Lärare 3)

Lärare 3 säger att när hen hade examinationer som blandade olika moment som till exempel argumenterande text föll innehållet och det litteraturhistoriska på att eleverna fokuserade mer på hur det skulle skrivas än vilket innehåll som var viktigt. Detta gjorde att hen och dennes kollegor bestämde sig för att hoppa över den delen och låta examinationerna vara friare när det kommer till litteraturhistorien. Lärare 3 kan även låta elever göra skriftliga examinationer muntligt om eleverna tror att det kan gå bättre för dem. De andra lärarna menar att de tar in lite av varje i sina examinationer av litteraturhistoria. Lärare 1 ger ett par exempel på uppgifter hen kan ha:

Ja, utredande eller till försvar eller till attack mot dr Frankenstein. Det kan vara lite olika mellan olika klasser, vad de har gjort tidigare och vad de behöver öva på och sådär. Men generellt sätt

har de ju lättare med argumenterande än utredande texter. Utredande tränar vi mer för att det är svårare. (Lärare 1)

Att skriva en utredande text eller en argumenterande text är något som brukar förekomma i hens litteraturhistoria. Dels för att eleverna ska få chansen att visa vad de kan, dels för att de ska få träna på textformer som kanske är lite svårare för dem. Vidare kan även tal och seminarier förekomma både hos Lärare 1 och de andra lärarna.

Innehållsmässigt i examinationerna är det ingen som nämner något om att jämföra epoker eller att ha direkt epokknutna examinationer. Detta betyder dock inte att det inte förekommer endast att mina informanter inte nämnt det under mina intervjuer.

### **4.3 Motivation och att skapa intresse**

Alla informanter påpekar att för att skapa motivation måste vi först skapa ett intresse. För att göra det har lärarna olika strategier men en som genomsyrar svaren är att läraren själv måste vara eller verka intresserad för att kunna skapa ett intresse. Det första man måste göra är att finna sitt eget intresse i det. Vidare säger gymnasielärarna, Lärare 1-3, att man måste introducera böckerna eller epokerna på intressanta sätt och även veta varför man valt dem.

Lärare 3 provocerar gärna fram ett intresse med utmanande frågor. (Som jag gav exempel på i 4.1.) Hen menar att genom att provocera eller påpeka att någon har fel kan ett intresse skapas i att man vill veta varför det är fel. Sen kan intresseväckandet ökas genom att påpeka att de själva kan tillrättavisa andra som har fel och att det finns makt i den här kunskapen. Det ser hen som ett vinnande koncept. Samtidigt säger Lärare 1 att:

Det handlar väl om att skapa en rolig och trevlig ram liksom. Om jag inte låter som att jag tycker att det är kul, vad är oddsen för att de kommer tycka att det är kul liksom. Att försöka se det eviga och att koppla till saker som är relevanta för dem idag. Att helga liksom offer eller slug? Det kan man fundera lite på det ett tag, vad bevekelsegrunden faktiskt är. Det handlar om att skapa intresse, låta dem diskutera, ställa frågor som inte är av karaktären ” på sidan 55...” ”hur många hjul har en droska”, utan att försöka göra det mer relevant och intresseväckande. (Lärare 1)



Lärare 1 menar att om man kan göra det trevligt och skapa diskussioner kan eleverna bli mer intresserade än om de får kontrollfrågor för att se att de har läst. Lärare 2 tar, som tidigare nämnt, avbrott i undervisningen för att eleverna inte orkar och tappar intresse efter ungefär två epoker. Detta är en annan tydlig strategi från lärarens sida för att hålla motivation och intresse uppe hos sina elever.

Samtidigt säger både Lärare 3 och 5 att det inte går att få med alla i allt men även här ser vi en attitydskillnad hos lärarna:

Man får inte med sig alla, jag brukar säga det i min specialpedagogroll också du kan göra så mycket som möjligt för så många som möjligt men du kommer aldrig få med dig alla. Det är helt orimligt att om du har 30 elever i en klass att hitta en väg som passar alla precis alla gånger. Har du inte ett intresse för litteratur och historia, kanske svårt med skolan och motivation över huvud taget så kommer jag ha jättesvårt att få med mig den eleven oavsett hur mycket jag vrider och vänder på mig. Någon elev har jag fått ha, häng med på alla moment, gör så gott du kan och hittar du ett intressant moment då fokuserar vi på just den delen. (Lärare 3)

Man kan försöka men det är omöjligt att få med sig 30 elever med olika intressen och erfarenheter men man kan försöka. Elever som inte är intresserade kan få hänga med och så hoppas Lärare 3 att eleverna finner något intressant i någon epok eller i något verk som de kan jobba vidare från.

Lärare 5 verkar däremot inte lika intresserad av att lura fram ett intresse hos eleverna:

Det är såhär att du behöver inte tycka om allt vi gör här, jag tycker inte heller om allt vi gör här men så är det i livet. Det kan inte vara kul jämt. Men man får väl försöka ha något litet pepprat såhär om du lyssnar på mig och gör som jag säger så kanske du kommer upptäcka att det här är riktigt roligt. Om du inte tycker att det är roligt får du inte mindre poäng av mig för det. Du måste inte gilla det, du måste bara lyssna på instruktioner och presentera ett bra arbete. Det kan man också lära folk som lärare, livet handlar inte om att du ska göra allt du vill, rätt ofta handlar det faktiskt om att göra det man måste. (Lärare 5)

Hen lägger in lite livets hårda skola i sin undervisning när det kommer till motivationsdelen. Visst kan hen prata om att det kan vara roligt men hen försöker inte aktivt få med sig alla elever i att få saker att vara roliga.

#### **4.4 Sammanfattning**

I Tabell 2 kan du se en kort sammanfattning över lärarnas svar.

Tabell 2 Sammanfattade svar

Lärare	Litteraturval	Undervisning	Intresse/motivation
Lärare 1	Väljer att läsa mycket utdrag men även hela verk och att läsa om verk som i allmänhet kan anses tillhöra den litterära kanon.	Har litteraturhistorien, med epokerna kronologiskt, liggandes bakom hela svenska 2 undervisningen. Allt kan kopplas med litteraturhistorien på något sätt. Mycket diskussioner.	Man måste skapa ett intresse hos eleverna. Beskriva och få verken och tiden att låta intressantare än eleverna tror att det är.
Lärare 2	Väljer att läsa litteratur som är tidstypisk, som samstämmer med något man vill visa. Förhåller sig till kanon och den litteratur som finns på skolan och använder mycket utdrag men när det är hela verk kan hen låta eleverna välja själva vad de vill läsa.	Jobbar med epokerna kronologiskt två och två för att eleverna ska orka. Tar sedan avbrott för att göra andra moment.  Mycket diskussioner i litteraturgrupper som är fasta över kursen.	Tycker att det är viktigt att få verken att låta intressantare än de är och att hitta något intressant i varje epok. För att motivera till läsning av hela verk kan eleverna få välja bland utvalda verk.
Lärare 3	Väljer att läsa verk som speglar sin tid, ser till kanon och vad som passar den grupp hen har på skolan.  Det blir både utdrag och hela verk.	Arbetar kronologiskt och funderar på att ha ett avbrott på mitten till nästa år då det hade fungerat bra i år. Läger inte in alla moment i litteraturhistorien. Den får stå för sig själv utan inblandning av andra mål i examinationerna. Mycket diskussioner förekommer i undervisningen.	Provocerar fram ett intresse med frågor som relaterar till det de vet eller inte vet. Skapar en nyfikenhet och maktkänsla för eleverna i kunskapen.
Lärare 4	Väljer verk som hen själv gillar och som speglar aktuell epok och som är lättillgängliga för eleverna, både att få tag i och att läsa. Det blir mycket utdrag men även hela verk.	Arbetar bara med realism och modernism, mer hinns inte med. Läger in mycket analyser och liknande. Inga gruppuppgifter eller diskussioner mellan eleverna.	Om man upptäcker att eleverna är omotiverade måste man rota efter varför och försöka förstå vad det är. Oftast är språket problemet.
Lärare 5	Väljer verk hen själv tycker om och som passar in i undervisningen. Som kan tyda på vissa drag inom epoker. En aspekt är också om det är något speciellt denne inte tänkt sig, författaren går bort, det är jubileum, etc.	Arbetar inte med de epoker som passar in i det hen tänkt sig. Arbetar inte med alla epoker i kronologisk ordning för det säger inte läroplanen. Läger in det som passar i undervisningen med mycket diskussioner och skriftliga examinationer. Kan	Det är inte lärarens jobb att motivera eller inspirera. Om den kan väcka ett intresse är det bra men tvingar inte fram något falskt intresse. Om eleven är motvillig visar hen på kursplanen och säger att det måste göras. Om eleven bara undrar varför kan man säga

		<p>göra muntligt tal men det har den själv inte gjort.</p> <p>Avbryter undervisningen om det inte fungerar och tänker om.</p>	<p>att man lär sig mycket och att kunskap är makt eller koppla på annat sätt till saker eleven känner igen.</p>
--	--	---	---

I Tabell 2 kan vi se, kortfattat, hur lärarna har ställt sig till de olika kategorierna. Vi kan bland annat se att alla lärare väljer verk som hör till den epok de tänker tala om. Att i undervisningen använder alla utom Lärare 4 diskussioner i sin undervisning men att det finns flera olika upplägg med hur man väljer lägga upp undervisningen i övrigt. I intresse och motivation kan vi se att alla gymnasielärare Lärare 1-3 aktivt försöker göra ämnet intressant medan Lärare 4 ofta ställer frågor för att få veta varför och Lärare 5 menar att det är okej om det inte är roligt men att det ändå måste göras.

## 5 DISKUSSION

I detta avsnitt kommer resultatet diskuteras med stöd av tidigare forskning. Kapitlet är uppdelat i *5.1 resultatdiskussion* och *5.2 metoddiskussion*.

### 5.1 Resultatdiskussion

Detta avsnitt har samma underrubriker som resultatkapitlet. *5.1.1. Litteraturval*, *5.1.2 Undervisning* och *5.1.3 motivation och att skapa intresse*.

#### 5.1.1 Litteraturval

Majoriteten av lärarna diskuterar att skönlitteraturen de väljer på något sätt ska representera den tid den kommit från. Att lärarna väljer olika litteratur kan det finnas flera orsaker till, dels kan det ha med klassen att göra, dels kan det bero på vad de själva tycker är intressant att läsa. Om vi ser på faktumet att de väljer litteratur som ska vara tidstypisk kan vi se till Mossberg Schüllerqvist (2006, 183ff) som menar att lärare ofta väljer litteratur som är tidstypisk och som gärna är skriven av framstående författare från den epok de var verksamma under. Även Olofsson (2011, s.27) har kommit fram till att lärarna i hennes studie gärna jobbar med tidstypiska verk. Mossberg Schüllerqvist (2020, s. 11ff) diskuterar att eleverna behöver förstå vad som påverkar den litteratur de läser. Om eleverna inte känner till den tidsbundna kontexten och kulturen eller situationen bli det svårt att förstå innehållet. Att inte förstå sambandet med tidens normer och regler för skrivande eller skapande skapar svårigheter för eleverna att förstå varför verket ser ut som det gör. Detta betyder att för att eleverna ska kunna förstå den litteratur de ska läsa bör lärarna ha väl utvalda verk som lätt kopplas till den undervisning de tänker ha. Shüllerqvist (2006, s. 133) menar att det kan finnas en kanon för undervisning som har likheter med de starka traditionerna i historieundervisningen. Vissa författare kan alltså enligt Shüllerqvist ses som tvungna att använda vilket även skulle kunna stöttas av Lärare 2s tankar om att Homeros *Odysséen* är självklar att använda.

Även om inte alla lärare nämner ordet tycks deras val av litteratur bli starkt influerade av den litterära kanon som finns. Informanterna väljer till exempel Homeros verk eller Sofokles verk från antiken och Rolandssången i Medeltiden. Dessa är verk som kan anses tillhöra den litterära kanon som i nuläget gör sig gällande enligt Bergsten och Ellerström (2004, s. 32ff). Författarna diskuterar dock

även att den litterära kanon vi har idag inte är den som alltid gällt eller alltid kommer gälla. Kanon ändras med tiden utifrån att nya verk tillkommer och det får inte bli för stort. Att kanon är för stort att hinna med utifrån den tidsaspekt som finns är inte otroligt dock eftersom det finns en tidsaspekt att ta hänsyn till vilket även lärarna kommenterar.

En viktig aspekt för samtliga lärare är dock tidsaspekten som samtliga diskuterar. Det är enligt informanterna mycket som ska hinnas med på begränsad tid. De menar att eleverna inte hinner många hela verk på den tid som finns utan att det oftast får bli utdrag ur skönlitterära verk som läses. Att tiden är en del av de ramfaktorer som påverkar undervisningen menar även Lindström och Pennlert (2013, s. 45) som skriver att tidsaspekten är viktigt att tänka på då allt vi ska göra inom olika kurser ska ske på begränsad tid och att eleverna ska få möjlighet att utvecklas inom de olika momenten med. Att få elever med olika läserfarenhet att läsa många verk i helhet kan inte anses tidseffektivt då mycket tid försvinner eftersom eleverna läser olika fort och att många av de verk som kan anses ingå i den litterära kanon är omfattande enligt egen erfarenhet kan lärarnas val att arbeta med utdrag anses vara rimligt. Att anpassa sig efter tiden är dock inte det enda i ramfaktorsväg som påverkar, vilka elever lärarna har tycks också ha en stor roll i deras val vilket även Brink (2006, s. 155ff) menar är vanligt.

### **5.1.2 Undervisning**

Under intervjuerna framkom det att gymnasielärarna använder en kronologisk ordning när de undervisar i litteraturhistorien och att alla diskuterar antik till realism. Detta är även något lärarna i Mossberg Shüllerqvists (2006, 183ff) studie gjorde. Det skulle kunna förklaras genom att se till Mossberg Shüllerqvists (2020, s.11ff) där hon menar att eleverna behöver förstå vad som påverkat den litteratur de läser. Vilka idéströmningar som fanns och hade funnits i samhället och hur man arbetade med språket. Även eleverna i Nordlunds (2008, s. 61) studie tycks tycka att denna undervisning är viktig. De ansåg att den litterära allmänbildningen är viktig och att de behöver kunskaper ibland annat historiska idéströmningar. Att arbeta kronologiskt verkar vara det sätt Lärare 1 anser bäst hen förklarar sitt kronologiska arbete med: "För att man ska se hur saker bygger på varandra, man kan ju inte prata om renässans om man inte har pratat om antiken liksom. ". Detta skulle alltså kunna

vara ett sätt att nå den kunskap om kontexten eleverna behöver för att förstå helheten kring verket. Samtidigt säger Komvuxlärarna, Lärare 4 och 5, som har samma kurs men mer intensivt, att detta inte hinns med. Här kan jag se att vissa ramfaktorer gör sig kända om man ser till Lindström och Pennlert (2013, s.42ff). Vilka elever vi har i kombination med tid och lokaler kan påverka. Detta speciellt när Lärare 4 har eleverna på distans, att säga att elever alltid är elever fungerar inte eftersom alla är olika. De förutsättningar eleverna har till skolan med eventuell skolbakgrund, familjeförhållanden, etcetera. Detta påverkar elevernas koncentration och motivation. Dessa saker bör lärare, enligt författarna, ta hänsyn till i sin undervisning och det är också vad jag ser i lärarnas svar. De väljer metoder som fungerar för att deras elever ska få bäst chans att klara sina studier och uppnå sina mål. Att litteraturhistorisk undervisning inte behöver vara kronologisk diskuterar bland annat Lärare 4 som menar att tematisk undervisning skulle fungera. Lärare 5 litteraturhistorien inte behöver läras ut kronologiskt utan kan göras där det passar dennes planering. Att arbeta tematiskt är något även informanterna i Kjælens studie gör då de anser att det blir lättare för eleverna att närma sig den äldre litteraturen genom olika litterära teman.

Lärare 3 säger att det finns en stor tolkningsmöjlighet i läroplanen som kan påverka utbildningen för eleverna. Det står inte explicit i läroplanen vad som ska behandlas utan det står: ”Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen.” (Skolverket, 2011, s. 169). Lärarna behöver bestämma om eleverna ska se litteraturhistorien som en helhet med alla epoker eller om det räcker med två till tre som Lärare 4 och 5 diskuterar. Tolkningsmöjligheten ska enligt Lärare 3 vara en faktor till att eleverna får olika utbildning inom olika saker och det är också något denna studie visar i att även om du gått svenska 2 har du inte helt säkert jobbat med eller som alla andra som gått samma kurs. Även Lindström och Pennlert (2013, s. 30ff) menar att det finns tolkningsutrymme i målbaserade läroplaner. Att tanken med dessa är att skolan och lärarna ska bestämma innehåll som de vill arbeta med för att nå de mål som krävs för att bli godkänd. Om detta skulle vara en för eller nackdel för att eleverna ska få en jämställd utbildning är dock inget författarna tar upp samtidigt som Lärare 3 tycks tveksam till.

Något majoriteten av lärarna är överens om i sin undervisning är att de tycks använda diskussioner antingen i mindre grupper eller i helklass. Den som inte gör detta är Lärare 4 som säger att denne och kollegorna inte kommit fram till en fungerande metod för att det ska bli bra under distansstudierna. Annars påstår hen att det skulle användas flitigt. Trots att det inte används i nuläget menar hen att den gärna skulle göra det om den fick det att fungera med distansupplägget. Att jobba med diskussioner är det flera forskare som diskuterar för värdet i. Bland annat kan vi se att Dysthe (1996, s.224ff) diskuterar att eleverna kan stimuleras till att kritiskt reflektera över det lästa och att dessa samtal kan bejaka deras identiteter. Detta arbetssätt ska inte bara vara bra för elevernas lärande eller förståelse av en bok utan även stötta dem i deras personliga utveckling. Även Bommarco och Parmenius Swärd (2012, s. 77) diskuterar att dialogiska klassrum, de klassrum där en dialog sker och skapar innehållet, är fördelaktigt för eleverna när de ska lära sig om olika perspektiv, åsikter och värderingar.

I detta har Lärare 1 och 3 även haft inslag av ämnesöverskridande arbeten när det passerat båda ämnena. Det handlar främst om religion och historia vilket jag kan anse passar bra när vi diskuterar just litteraturhistoria samtidigt som jag självklart kan se att man även kan ha samarbeten med andra kurser. Samtidigt menar Lärare 2 att det inte är omöjligt att göra men hen ser en problematik i att få det att fungera som gör att hen inte lägger någon större tid på det. Om vi dock ser till det Lärare 1 och 3 gör med att skapa en helhet för eleverna genom att arbeta med andra ämnen kan det ge en holistisk utbildning i sig men om vi ser till just litteraturhistorien kan det underlätta kunskaperna Mossberg Shüllerqvist (2020 ,11ff) diskuterar. Författaren menar att eleverna behöver förstå textens kontext vilket till exempel kan vara tiden texten skapades inom. Hur situationen såg ut när texten skapades, dess media och de språkliga eller retoriska drag som finns. Detta är något även Molloy (2003, s. 202) diskuterar, att eleverna måste känna till bakgrunden för att kunna förstå verkets innehåll och varför saker sker som det gör i texten. Om vi ser till att lärarna använder religion och historia och samarbetar med kan vi se hur båda kan stötta med att ge eleverna kunskaper kring verkens kontext och hur det såg ut under olika epoker på olika sätt. Till exempel om läraren väljer att arbeta med modernismen skulle eleverna kunna få information om hur det såg ut och om hur världskrigen gick till från historien utan att svenskan kanske behöver ta lika mycket tid till att beskriva det som ändå bör komma i en historiekurs utan fokusera mer på de litterära verken.

När det kommer till att göra avbrott i undervisningen av litteraturhistoria är det endast Lärare 2 som uttrycker att han brukar göra detta och Lärare 3 som säger att hen skulle kunna tänka sig att göra det igen. Lärare 5 säger att den gör avbrott om arbetssättet inte fungerar men samtidigt arbetar hen inte med alla epoker. Detta kan jag dock inte hitta någon forskning som stärker men utifrån egen erfarenhet kan jag tänka att det hade varit skönt som gymnasiestudent att få ett avbrott från de tunga texterna. Vidare kan vi se det Lindström och Pennlert (2013, s. 51ff) diskuterar med reflektion över det egna arbetet och att vi som lärare ska tänka på hur vi arbetar för att förbättra vår undervisning och de resultat de ger. Här har Lärare 2 och 3 testat ett arbetssätt de anser fungerar med sina elever och utövar det. Lärare 5 använder detta och aktivt gör avbrott om det behövs. I läroplanen för *svenska 2* (Skolverket, 2011, s. 169) står det ingenting om att litteraturhistorieundervisningen ska vara fortlöpande utan det står ”Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen.”.

När vi kommer till de examinerande momenten hade lärarna olika tankar och arbetssätt, det var dock vanligt att de blandade examineringsmomenten för att det inte bara skulle vara en och för att eleverna skulle få en chans att visa vad de kan. Trots att lärarna har olika perspektiv på examinationsformerna är alla överens om diskussionens plats i undervisningen. Att eleverna lär sig mycket av att diskutera och se andras perspektiv tyder även forskningen på. Bland annat kan vi se Molloy (2003, 302) som skriver att läsning är en social aktivitet. Vidare säger författaren (s. 142) att en text som ska läsas inte bara ska vara en text utan att den ska kunna skapa diskussioner mellan eleverna. Molloy (2002, s. 322) menar att det historiskt kan vara bra att diskutera litteratur eftersom de kan se sig själva som ”historiska personer” och de kan få en förståelse om vad hon kallar ”jaget och omvärlden”.

### **5.1.3 Motivation och att skapa intresse**

Om vi betraktar det lärarna gör i kontrast till det Liberg (2014, s. 342) diskuterar om att innehållet i undervisningen kan utformas för att engagera och utmana eleverna. Gymnasielärarna (Lärare 1-3) menar att de försöker skapa ett intresse för det som ska läsas eller göras. Genom olika strategier anser de att de kan skapa något slags intresse hos eleverna att läsa eller göra det som behöver göras. Sedan hur de gör är något olika. Att diskutera olika texter har olika svårigheter enligt alla men genom att ge



eleverna igenkänning tycks Lärare 3 ha hittat en väg in, dels genom att provocera, dels genom att låta eleverna bli nyfikna. Detta är något Lindström och Pennlert (2013, s. 41) diskuterar. Lärare ska enligt författarna kunna arbeta med och stötta elevers nyfikenhet, erfarenhet och engagemang i sin undervisning. Detta gör även Lärare 2 som låter eleverna välja mellan några alternativa titlar.

Det både Lärare 1 och 2 diskuterar är att ”paketera det” att göra det intressantare innan eleverna börjar läsa. Att få verket eller innehållet att låta roligt, intressant och skapa en förväntning kan leda till att eleverna blir mer motiverade att läsa och lyssna. Att komma och bara säga att nu ska vi läsa är något båda säger inte fungerar utan vi måste öppna upp elevernas intresse och välja arbetssätt som enligt Lärare 1 är lite trevliga.

Lärare 2 trycker på att det är viktigt att kunna förklara varför för eleverna annars kommer deras intresse falna. Om du inte kan berätta varför du valt just den text de ska läsa kommer de tappa intresset. Att beskriva för eleverna vad som ska göras, hur och varför är något som Lindström och Pennlert (2013, s. 41) diskuterar. Att vi som lärare ska kunna göra valen och sedan förklara hur och varför för eleverna.

För Lärare 4 handlar dock det motiverande arbetet om att hitta texter från idag som har drag från de epoker hen arbetar med. Att se till att eleverna kan förstå dem och att göra innehållet överkomligt. Samtidigt menar Lärare 5 att hen inte gör några större insatser för att motivera eleverna alls utan att det får vara okej att allt inte är roligt i skolan och livet. Lärarens konstruktion av (Molloy, 2002, s. 189) skriver att det ämne vi lärare skapar eller utformar är det ämne eleverna möter. Detta skulle betyda att lärarna i denna studies elever får olika uppfattningar om hur svenskämnet ser ut, hur man arbetar samt vilket innehåll som förekommer.

## 5.2 Metoddiskussion

När denna studie startade var jag osäker på vilken metod som skulle passa bäst för att besvara studiens forskningsfrågor. Jag valde semistrukturerade intervjuer för att kunna vara flexibel men ändå ha någon form av grund med vilka teman och frågor jag absolut ville ha svar på (för frågor och teman se Bilaga 1). I semistrukturerade intervjuer menar Patel och Davidson (2019, s. 105) att det finns två versioner. Jag valde att använda versionen där jag har ett antal frågor som jag sedan ställde på passande ställen och som följs upp med eventuella följdfrågor när jag ansåg att något

behövde klargöras. Det andra alternativet är att bara ha teman jag som forskare vill beröra, eftersom jag ville ha lite mer kontroll över att samtalet berörde vissa punkter inom mina valda teman valde jag dock att ha intervjufrågor klara som jag sedan kunde placera där jag ville eller hoppa över om de redan var besvarade. Innan jag valt intervjuer övervägde jag att göra enkäter eftersom det hade kunnat ge mer generaliserbar data men det hade saknat många av de resonemang och tankegångar jag fick nu ta del av. Ett annat alternativ hade kunnat vara kombinerad metod men med tanke på den tidsaspekt som finns och hur svårt det varit att få tag på fem informanter är jag i efterhand glad att jag inte valde det. Det hade kunnat ge en mer generaliserbar bild av hur undervisningen ser ut men risken skulle vara att detta inte hanns med. I det valet överväger riskerna möjligheterna och därav valde jag att endast använda en metod.

När valet var gjort kom jag till urvalet och sökandet efter informanter. Jag sökte informanter på tio gymnasieskolor samt på sociala medier men fick inte tillräckligt många intresserade varav jag valde att vända mig till Komvux. Eftersom de arbetar med gymnasiekurser kände jag att det ändå är relevant att vända mig dit och fick mina sista informanter där. Detta kan dock anses vara problematiskt eftersom alla studerande på Komvux är vuxna, över 18 år, och inte ungdomar på samma sätt. Eftersom min studie inte kräver gymnasiestudenternas perspektiv på samma sätt utan lärarperspektivet, hur litteraturhistorieundervisning byggs upp, ansåg jag att även Komvux fungerar till denna studie. Jag har dock behövt vara extra tydlig med vilken lärare som är på Komvux och har därav lagt in Tabell 1 i Metodkapitlet och sedan förtydligat där det behövts i resultat och diskussionsavsnitten.

## 6 Avslutning

Detta kapitel delas upp i 6.1 *slutsatser* och 6.2 *sammanfattning* och 6.3 *Framtida forskning* för att förtydliga mina slutsatser och vilken forskning jag ser kan komma att bli intressant i framtiden.

### 6.1 Slutsatser

En slutsats jag dragit från denna studie är att lärare i olika skolor gör väldigt olika och att läroplanen öppnar för detta. Detta är även något som framkommit från lärarna själva, det görs väldigt olika på olika skolor men i allmänhet har kollegorna på skolorna pratat ihop sig och jobbar på liknande sätt och med samma verk för att ge eleverna på den skolan en likvärdig utbildning.

Vidare att arbeta mycket dialogiskt i klassrummen och låta eleverna diskutera innehåll oavsett om hur examinationen kommer se ut. Att ge eleverna möjlighet att hjälpa varandra med olika perspektiv och tankegångar och på så sätt göra klassrummet mer dialogiskt och samarbetsvänligt för att väcka intresse och kunskap. Där har jag hittat ett koncept majoriteten av lärarna använder och som läraren som inte använder önskar att den kunde.

Samtidigt har lärarna även olika sätt att motivera eleverna till läsningen av litteraturen men majoriteten försöker väcka ett intresse hos eleverna på något sätt. Att skapa ett intresse eller att fråga varför något är konstigt och ta sig därifrån för att motivera. Med att Lärare 5 säger att det är okej att allt inte är roligt är något jag tar med mig i min lärarroll. Att försöka motivera eleverna kommer inte alltid att fungera, saknar eleverna intresse helt så kommer inte jag kunna tvinga fram ett oavsett men att försöka ska man ändå alltid göra. Att man sedan inte får med sig alla är bara naturligt.

### 6.2 Sammanfattning

I denna studie har fem lärares perspektiv på litteraturhistorieundervisning framkommit. Alla hade sina egna versioner och tankar kring hur de arbetar men vissa saker sa alla. I litteraturvalen var alla överens om att det ska vara litteratur som på något sätt speglar epoken. I undervisningen använder alla varierade metoder och

majoriteten arbetar mycket med elevdiskussioner. När det kommer till motivation anser gymnasielärarna att lärare måste göra innehållet intressant för eleverna vilket Lärare 4 och 5 inte nämnde. Dock menar samtliga informanter att läraren själv måste vara intresserad eller verka intresserad för annars går det inte att motivera eleverna eller få dem intresserade av innehållet. Skillnader som kan ses är i examinationerna, uppläggen av momentet samt de litteraturval som görs.

### **6.3 Framtida forskning**

Det finns begränsat med forskning kring just undervisning i litteraturhistoria internationellt därav finns många utvecklingsmöjligheter. Några exempel skulle kunna vara observationsstudier med syfte att se hur lärare arbetar och undervisar i litteraturhistoria. Ett annat framtida forskningsområde skulle kunna vara elevperspektiv på litteraturhistoria, vad anser eleverna kan och bör förbättras i undervisningen?

## LITTERATURLISTA

Andersson, P-Y. (2010). Tid för litteraturredidaktiskt paradigmskifte? *Tidsskrift för litteraturvetenskap*. (3-4), s. 91- 105. Hämtat från:

<https://ojs.ub.gu.se/index.php/tfl/issue/view/63/showToc>

Bergsten, S. & Ellerström, L. (2004). *Litteraturhistoriens grundbegrepp*. Lund: Studentlitteratur.

Bommarco, B. och Parmenius Swärd, S. (2012). *Läsning, skrivande, samtal. Textarbete i svenska på gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur.

Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Brink, L. (2006). Konsensus om kanon? Kanonbild och ämnesuppfattning hos 75 litteraturlärare. Ur: Brink, L & Nilsson, R. (Red). (2006). *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Gävle: Gävle högskola. Hämtad från:

<http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:117800/FULLTEXT01.pdf>

Denscombe, M. (2018). *Forskningsmetodikens grunder. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Dyste, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Kjelen, H. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse*. [Doktorsavhandling, Det humanistiske fakultetet institutt for språk og litteratur, Noregs teknisk-naturvitenskaplige universitet, Trondheim]

<https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/145842/Kjelen.pdf?sequence=7>

Liberg, C. (2014). Att vara lärare- den didaktiska reliefen. Ur: Lundgren, U. P, Säljö, R & Liberg, C. (Red). (2014). *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur och kultur.

Lindström, G & Pennlert, L. Å. (2013). *Undervisning i teori och praktik- en introduktion i didaktik*. (femte upplagan). Umeå: Fundo förlag.

Molloy, G. (2002). *Läraren litteraturen eleven*. (Doktorsavhandling, Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande) Stockholm: Stockholms universitet

Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.

Mossberg Schüllerqvist, I. (2006). Kanon, tematik och populärkultur i gymnasiet – en berättelse om två svensklärares omställingsprocess. Ur: Brink, L & Nilsson, R. (Red). (2006). *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*. Gävle: Gävle högskola. Hämtad från:  
<http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:117800/FULLTEXT01.pdf>

Mossberg Schüllerqvist, I. (2020). *Att kliva in i språkliga och gestaltade föreställningsvärldar*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från:  
[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/014\\_lasstrategi\\_for\\_skonlitt/del\\_01/Material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/M14b\\_4-9\\_01A\\_01\\_klivain.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/014_lasstrategi_for_skonlitt/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M14b_4-9_01A_01_klivain.docx)

Nordlund, A. (1998). På väg mot en skola utan kanon? Litteraturarv och litteraturundervisning i förändring. *Tidsskrift för litteraturvetenskap*. (3-4), s. 59-78. Hämtat från: <https://ojs.ub.gu.se/index.php/tfl/issue/view/91>

Olofsson, E. (2011). Varför ska jag kunna det här? En undersökning av lärares motivering till varför man ska läsa litteraturhistoria på gymnasiet. [D-uppsats, Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköpings universitet, Jönköping] Hämtad från:  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:513918/FULLTEXT01.pdf>

Patel, R & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Rodin, E. & Wallin, E. (2021). *Litteratur för språkutveckling hos andraspråkselever. En undersökning hur skönlitteratur används i undervisningen i svenska som andraspråk för elevers språkutveckling*. [C-uppsats, institutionen för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens högskola, Eskilstuna]. Hämtat från:  
<http://mdh.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1518995&dswid=-2935>

Schüllerqvist, B. (2006). Kanon och historiemedvetande – två centrala ämnesdidaktiska begrepp. Ur: Brink, L & Nilsson, R. (Red). (2006). *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik-, historie- och litteraturundervisning*.

Gävle: Gävle högskola. Hämtad från:

<http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:117800/FULLTEXT01.pdf>

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket

Tengberg, M. (2010). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag symposion.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

## **Bilaga 1 Intervjuguide**

### **Allmänt om informanten**

Ålder

Verksamhetstid

ämneskombination

### **Litteraturval**

Vad är litteraturhistoria för dig?

Hur tänker du när du väljer litteratur för dina grupper?

Har du någon litteratur som du brukar vända dig till inom litteraturhistoria?

Läser eleverna verken du ger dem?

Använder du utdrag, hela verk eller en kombination?

Brukar du ta stöd av några antologier eller läroböcker?

Vad mer påverkar dina litteraturval?

### **Undervisning**

Hur brukar du lägga upp litteraturhistoria i undervisningen?

- Jobbar du kronologiskt eller i någon annan ordning?
- Jobbar du i moment utifrån epoker?
- Jobbar du med allt i en följd eller tar du avbrott för något annat?

Hur jobbar ni? (individuellt/helklass/ grupp?)

Vilka moment (tala/skriva/läsa) brukar du koppla in ungefär?

Vilka svårigheter ser du i litteraturhistorieundervisning?

Hur jobbar du för att komma igenom de svårigheterna?

Har du något samarbete med något annat ämne för att ge eleverna en helhet?

- Vilket?

### **Motivation**

Hur upplever du att eleverna reagerar när du säger att ni ska jobba med litteraturhistoria?

Hur tänker du kring att motivera eleverna till att läsa den litteratur du valt?

Vilka strategier har du för att motivera elever?

Upplever du att det är någon gång under arbetets gång som motivationen sjunker hos eleverna?



## Bilaga 2 Skönlitteraturen lärarna använder

<i>LÄRARE</i>	<i>VERK</i>
2,3	Homeros- <i>Illiaden</i>
2,3	Homeros- <i>Odysseen</i>
2	Sapfos dikter
1	Europides- <i>Medea</i>
2	Sofokles- <i>Kung Oidipus</i>
1	Aristoteles- <i>Lysistrate</i>
5	Salomo- <i>Höga visan</i>
2	<i>Rolandssången</i>
1	<i>Tristan och Isolde</i>
5	<i>Eddor</i>
1	Dante- <i>Divina Commedia</i>
3	Machiavelli- <i>Fursten</i>
1	Shakespeare- (Diverse verk)
1	Cervantes- <i>Don Quijote</i>
3	Defoe- <i>Robinson Crusoe (Robinson Kruse)</i>
1	Austen- (Diverse verk)
1, 3	Shelley- <i>Frankenstein</i>
4	Dickens- <i>Oliver Twist</i>
4	Dostojevskij- <i>Brott och Straff</i>
1	Zola- <i>Thérèse Raquin</i>
4	Kafka- (Diverse verk)
4	Boye- (Diverse verk)
5	Strindberg- <i>Ett halvt ark papper</i>

1	Söderberg- <i>Doktor glas</i>
5	Lagerlöf- <i>Bortbytingen</i>
5	Joyce- <i>Ulysses</i>
4	Lagerkvist- <i>Far och jag</i>
1	Lagerlöf- <i>Löwensköldska ringen</i>
4	Woolf- <i>Mrs Dalloway</i>
4	Sandberg- <i>Att föda ett barn</i>
4	Lundberg- <i>Det här är inte mitt land</i>

#### Filmatiseringar som nämnts

LÄRARE	VERK
2	<i>Troja</i>
2	<i>Romeo och Julia</i>
3	<i>A knights tale</i>
3	<i>Ivanhoe</i>
3	<i>Robinson</i> (reality-serie baserat på Robinson Crusoe)
3	<i>Cast away</i>