



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete

Avancerad nivå

Äldre texter – didaktik och motivation

Didaktisering av ett 1500-talsepos

Författare: Lena Ohlsson
Handledare: Iris Ridder
Examinator: Maria Westman
Termin: VT 2012
Program: Lärarprogrammet
Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete
Poäng: 15 hp

Högskolan Dalarna
791 88 Falun
Sweden
Tel 023-77 80 00

Abstract

Syftet med detta arbete är att undersöka huruvida vissa didaktiska tillvägagångssätt kan öka motivationen hos gymnasieelever inför studier av äldre texter samt i vilken utsträckning valfrihet och medbestämmande är viktigt inför arbetet med dessa. Könrelaterade jämförelser görs. Tidigare forskning presenteras och en empirisk kvantitativ undersökning med enkäter genomförs, baserad på SCAS (Swedish Core Affect Scale) i reducerad form. Ett 1500-talsepos presenteras medelst olika didaktiska metoder för elever som löpande noterar graden av motivation på en niogradig skala bestående av adjektivpar.

Studien visar att vissa didaktiska tillvägagångssätt ökar elevers motivation. Berättande samt rörliga bilder i kombination med tal och musik visar sig vara de mest stimulerande metoderna, gärna anknytning till universella teman och perspektiv. Studien visar även att endast vissa elever upplever valfrihet och medbestämmande i samband med arbetet med texten som något positivt.

Nyckelord: Didaktik, emotion, gymnasieskolan, motivation, Swedish Core Affect Scale, äldre texter.

Innehållsförteckning

1. Inledning	s. 1
2. Syfte och frågeställningar	s. 2
3. Litteraturgenomgång	s. 2
3.1 Äldre texter	s. 5
3.1.1 <i>Äldre texter i läromedlen – igår och idag</i>	s. 6
3.1.2 <i>Äldre texter i italienska läromedel kontra svenska</i>	s. 7
3.1.3 <i>Styrdokument</i>	s. 7
3.1.4 <i>Valet av äldre text</i>	s. 8
3.1.5 <i>Ludovico Ariosto (1474-1533) och Den rasande Roland</i>	s. 8
3.1.6 <i>Didaktisering av ett 1500-talsepos</i>	s. 9
3.2 Motivation	s. 10
3.2.1 <i>Emotion och kognition</i>	s. 11
3.3 Didaktik	s. 12
4. Metod	s. 12
4.1 Urval	s. 12
4.2 Swedish Core Affect Scale (SCAS)	s. 13
4.3 Val av metod	s. 14
4.3.1 <i>Enkäten som metod</i>	s. 16
4.3.2 <i>Enkätens utformning</i>	s. 16
4.4 Genomförande	s. 17
4.4.1 <i>Pilotstudie</i>	s. 17
4.4.2 <i>Empirisk studie</i>	s. 18
4.4.3 <i>Forskningsetiska principer</i>	s. 18
5. Resultat	s. 18
5.1 Bortfall	s. 18
5.2 Beräkningar	s. 19
5.3 Självrapporterade känslor	s. 19
5.4 Iakttagelser och samtal	s. 26

6. Diskussion	s. 28
6.1 Metoddiskussion	s. 28
6.1.1 <i>Studiens genomförande</i>	s. 28
6.1.2 <i>Validitet</i>	s. 29
6.2 Analys och diskussion	s. 29
6.2.1 <i>Moment 1: valens, aktivering, TA-OD, OA-TD</i>	s. 29
6.2.2 <i>Moment 2: valens, aktivering, TA-OD, OA-TD</i>	s. 30
6.2.3 <i>Moment 3: valens, aktivering, TA-OD, OA-TD</i>	s. 32
6.2.4 <i>Moment 4: valens, aktivering, TA-OD, OA-TD</i>	s. 33
6.2.5 <i>Moment 5: valens, aktivering, TA-OD, OA-TD</i>	s. 34
6.2.6 <i>Könsrelaterad jämförelse</i>	s. 35
6.2.7 <i>Tolkning av iakttagelser och samtal</i>	s. 35
7. Slutsatser	s. 37
8. Vidare forskning	s. 39
Referenser	s. 40
Bilagor	s. 43
Bilaga 1 Originaltabell över adjektivpar, dimensioner och vikter i SCAS	s. 43
Bilaga 2 The circumplex model of affect	s. 44
Bilaga 3 Enkät, framsida	s. 45
Bilaga 4 Enkät, baksida	s. 46
Bilaga 5 Powerpoint-presentation i samband med Moment 3,4,5	s. 47
Bilaga 6 Elektroniska källor	s. 48
Bilaga 7 Elektroniska källor	s. 49
Bilaga 8 Elektroniska källor	s. 50

1. Inledning

I tonåren ser man framåt med hunger och otålighet. Livet! livet! ligger framför dem. Allt som har varit är gammalt, mossigt och dött. Oanvändbart. Att då föreslå en författare som i deras ögon representerar allt detta uppfattas naturligtvis som en förolämpning. (Molloy, 2007:99)

Visst kan jag förstå eleverna. Texter skrivna av länge döda författare kan kännas oöverstigligt, meningslöst och tråkigt. Frågan jag ställer mig är dock: måste det vara så? Jag hade själv samma uppfattning på gymnasiet och den höll i sig ända tills jag i mogen ålder började mina högskolestudier och på nytt konfronterades med äldre texter. De senaste styrdokumentet talar sitt tydliga språk: studier av ”från olika tider och kulturer” (GY11) ingår i ämnesplanerna för gymnasieskolan, något jag återkommer till längre fram i arbetet. För att ta sig igenom språkhistoria och litteraturhistoria behöver man alltså bekanta sig med äldre texter: inte bara svenska sådana, utan även texter från andra länder. Oftast handlar litteraturdiskussioner om *vad* man ska läsa och *varför*. Hur de ska presenteras, läsas och arbetas med är däremot en försummad fråga. Här har didaktiken en framstående roll som verktyg i elevernas motivation inför arbetet med en äldre text. Detta gör arbetet med undersökningen spännande. På engelska finns uttrycket *What makes them tick?*, och det är vad jag frågar mig. Kan man med hjälp av olika didaktiska tillvägagångssätt stimulera gymnasieelever att arbeta med ett epos från en svunnen tid?

Mina första terminer på högskolan utgjordes av studier i det italienska språket. Där mötte jag för första gången spännande äldre texter, presenterade på ett aptitretande sätt – åtminstone för mig. Därför väljer jag nu att använda mig av en av dessa texter. Umberto Eco, italiensk författare, filosof och professor emeritus i semiotik, skriver i sin *Come si fa una tesi di laurea* (2006:29) att ämnet för uppsatsen eller avhandlingen alltid bör innehålla ett mått av passion, då detta brukar innebära att arbetet känns lättare och resultatet blir bättre. Denna kommentar passar utmärkt här, eftersom jag undersöker elevens motivation, som är intimt sammanlänkad med emotion. Peter Gärdenfors, filosof och professor i kognitiv vetenskap, påpekar att emotioner, eller känslor, i sin tur är en förutsättning för lärande: ”är man engagerad, minns man bättre” (2010:75). Valet av text kan dock tyckas underligt trots min känslorienterade motivering, för att inte säga dumdrigt. Jag har valt att använda ett italienskt riddarepos från 1500-talet i min undersökning, nämligen *Den rasande Roland*.¹ Eposet färdigställdes år 1532 av skalden Ludovico Ariosto och består av 46 *canti* och 38.736 verser, fördelade på cirka 2000 sidor i en modern italiensk upplaga. En rejäl utmaning, men den som känner till Ariostos epos börjar genast dra paralleller till moderna tiders fantasyförfattare. Om man dristar sig till att leta i den av tonåringar mest utnyttjade informationskällan, nämligen Internet, sökmotorn Google och den fria encyklopedin Wikipedia, kan man konstatera att där görs en svårslagen reklam för detta verk:

¹ Eposet har översatts till svenska av Carl Anders Kullberg, *Den rasande Roland* del I-IV (1865-70), samt av Folke Nystrand (1958). Dessa finns att tillgå på flera svenska bibliotek. En elektronisk version av *Orlando furioso* hittar man på <http://omac1.org/Orlando/>, översatt till engelskan av William Stuart Rose (1775-1843). Många utgåvor finns av *Orlando furioso* på originalspråket italienska, men en lättillgänglig variant är den som ingår i projekt *Manuzio* och finns i elektronisk version på nätet: <http://www.liberliber.it/libri/a/ariosto/index.htm> En pdf-fil med fulltext kan laddas ner gratis direkt från sidan.

Bland de yppersta detaljerna i hela denna ystra framställning av irrande riddare och retande, ofta otrogna, damer må främst nämnas teckningen (i 23:e sången) av Rolands utbrytande vainsinne, till vilken världslitteraturen inte äger många motstycken, av Alcinas slott, av Angelicas och Medors kärlek, av den övergivna Olimpias uppvaknande på ön, av Astolfs resa till månen, av Rodomontes uppträdande vid stormningen av Paris. (http://sv.wikipedia.org/wiki/Den_rasande_Roland)

Mitt uppdrag blir alltså att presentera detta verk för mina elever på olika sätt samt mäta deras respons med hjälp av en redan utprövad svensk skala, utarbetad för att beräkna motivation. Ett annat råd som Umberto Eco så generöst delar med sig av till alla ångestfyllda, uppsatsskrivande studenter (2006:199) är att man bör närma sig det valda ämnet med respekt och ödmjukhet, något man verkligen känner av när man ger sig ut på relativt obeforskade områden. Dock uppmanar han oss också, och markerar med en kursivering: ”*buttatevi*”, vilket är den italienska motsvarigheten till svenskans ”kör hårt” eller det mer engelskklingande ”go for it”. Det är precis vad jag tänker göra.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka vilka didaktiska metoder som kan öka gymnasieelevers motivation inför läsning av äldre texter. Frågeställningarna som ligger till grund för studien lyder:

- Vilka didaktiska metoder ökar gymnasieelevers motivation inför studier av en äldre text, i detta fall ett italienskt 1500-talsepos?
- Kan motivationen påverkas i positiv riktning om elever erbjuds valmöjligheter och medbestämmande i arbetet med texten?
- Finns könsrelaterade skillnader i inställningen till didaktiska metoder, valmöjligheter och medbestämmande?

3. Litteraturgenomgång

Hur kan man som lärare stimulera och öka elevers motivation genom olika didaktiska metoder? Här tas forskares och pedagogers perspektiv på detta upp, för att sedan ställas mot resultaten i den empiriska studie som utförs i samband med detta examensarbete. Universitetslektorn i pedagogik Arne Maltén behandlar Jerome S. Bruners tankar om motivation i *Pedagogiska frågeställningar* (1997). Enligt den amerikanske psykologen Bruner ska den *inre motivationen* utnyttjas som drivkraft medan *yttre motivation* endast bör användas i initialfasen som avstamp i inlärningsprocessen. Viljan att lära ska automatiskt ta över och denna finns inuti eleven själv. Läraren bör sedan jobba med motivationen genom följande motiv (Maltén, 1997:128):

- Nyfikenhetsmotivet (det ovissa stimulerar till frågor och idéer)
- Kompetensmotivet (eleven söker kunskapen för dess egen skull, drivkraft)
- Identifikationsmotivet (sökandet efter en kompetensmodell att ta efter)
- Ömsesidighetsmotivet (social gemenskap med studiekamraterna i inläringen)

Bruner anser att anpassning av undervisningsmaterialet är viktigt. Läraren bör utgå från elevens förutsättningar och ”pedagogiskt underbyggda insatser från lärarens sida kan då

vara att använda sig av stimulerande frågeställningar och kontrasterande stoff, som pockar på att bli belysta och analyserade” (Bruner i Maltén, 1997:128). Rebecka Larsson refererar i sin D-uppsats till Bruner som menar att det inte bara är målet (kompetens) som tillfredsställer: själva sökandet har en viktig roll däri (Larsson, 2012:8). Detta kräver dock att eleverna ges uppgifter med tydlig struktur, där början och slut är utstakade.

Gärdenfors talar om att många elever önskar ha kontroll över sitt lärande och att detta påverkar motivationen. När de anser sig ha kontroll inverkar detta positivt på motivationen medan maktlöshet/ickek kontroll har en negativ inverkan. En annan viktig faktor är lärarens engagemang: om det som lärs ut framställs som intressant och viktigt blir eleverna positivt inställda och uppskattar ämnet i fråga. Med andra ord, är eleverna engagerade är de mer uppmärksamma och motiverade, eller som Gärdenfors uttrycker det: ”Utan känslor och motivation skulle det inte kunna finnas något lärande.” (2010:71) *Emotionalitetseffekten* är en term som används inom minnesforskningen och innebär helt enkelt att man minns bättre om man är engagerad (ibid.:73). Vad gäller olika didaktiska metoder är *berättandet* ett tillvägagångssätt som Gärdenfors beskriver som underskattat. Han framhåller att vårt minne är konstruerat för att komma ihåg berättelser och han skriver att ”ett oöverträffat sätt att fånga människors intresse är att berätta en god historia” (ibid.:203). Här kan inflikas, att även Roger Säljö, professor i pedagogik och pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet, tar upp fenomenet berättande: ”Berättelserna var, är alltså och kommer alltid att vara, viktiga sätt att föra kunskap vidare mellan generationer.” (2005:127) Gärdenfors ställer sig frågan om hur man skapar den mest meningsfulla undervisningen. Han anser att det är den som ”får eleverna att upptäcka mönster i världen”, att förstå sammanhangen (2010:212). I *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor* får vi även ta del av Gärdenfors tankar om IT och lärande. Han anser att detta är en outnyttjad kraft och menar att fördelarna med datorer är att de ger lärare så många olika presentationsmöjligheter av ett material: text-, bild- eller filmbaserat eller varför inte alla dessa kombinerade. Användandet av bilder och film eller videoklipp stöds av det faktum att synen är vårt viktigaste redskap när det kommer till att uppfatta mönster. Därför är det enligt Gärdenfors effektivt att använda sig av bildbaserat material för att skapa förståelse.

Gunilla Molloy, docent i svenska med didaktisk inriktning och lärarutbildare, tar upp frågan om på vilket sätt metoder lever kvar i klassrummen. Hon undrar helt enkelt om lärare är medvetna om i vilket århundrade deras didaktiska metoder egentligen hör hemma, och påpekar att forskning visar att många lärare förmedlar kunskaper på samma sätt som de själva blev undervisade en gång i tiden (2011:139). Om man då antar att även deras lärare gjorde samma sak, så är Molloy undran inte så konstig. Om man frågar vad människor ur andra yrkesgrupper, där framsteg och forskning är självklart och positivt, tycker om detta skulle de nog bli förvånade och tycka att det var absurt. I skolan görs saker ofta som de alltid har gjorts – det ”sitter i väggarna”. Molloy citerar Thavenius i *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*: ”Man kan och bör läsa äldre texter, svåra texter [...] men när, hur och vad man läser avgörs av det konkreta jobbet i klassrummet” (Thavenius i Molloy, 2007:134-135). Molloy har experimenterat med läsning av äldre texter i skolklasser och erhållit värdefulla erfarenheter. Hon arbetar med teman, och om hon skulle göra om de projekt hon redan genomfört så skulle hon idag ”förstärka det estetiska inslaget” (ibid.:135) och erbjuda eleverna att arbeta med digitala berättelser. Hon tar även upp frågan om varför eleverna tycker det är tråkigt att läsa skönlitteratur genom att beröra en undersökning om detta gjord av Jack Thomson (Molloy, 2003:46), där ordet *tråkig* hela tiden dyker upp i icke-läsande tonåringars kommentarer. Ordet *tråkig* är också

ofta förekommande i beskrivningen av det man läser i skolan, och Molloy anser att svensklärare bör ställa sig frågan om varifrån tråkigheten ligger.

Per Olof Svedner, lärarutbildare och författare till didaktisk-metodiska verk, menar att litteratur ska ge emotionella upplevelser samt stimulera fantasin. Han framhåller läsförberedelsen, eller textberedskapen, som oerhört viktig i samband med läsning av alla texter och han ställer sig frågan om hur han ska få eleverna att komma in i litteraturen. Metoder han ger exempel på för att få detta till stånd är *bilder*, som genom sina associationsväckande aspekter kan öppna dörrar in till text och teman kring denna. Den *sakliga introduktionen* är en annan väg att gå, där fakta om författare och verk ges – en ram som ska fyllas ut genom läsningen utan att förstöra nyfikenheten. *Samtalet* nämns som didaktisk ingång till texten, likaså högläsning för att ”bryta isen”: för vissa elever känns de första sidorna oöverkomliga. Svedner talar om hur utomstående ofta kritiserar lärares ”torftig[a] behandling av äldre litteratur” (1999:42), och han fortsätter med att säga att erfarna svensklärare vet hur svårt det är att åstadkomma meningsfull läsning av denna typ av texter. Han anser att:

[...] man aldrig [får] glömma att även äldre litteratur har kunskap och erfarenhet att ge och att den inte får reduceras till enbart ett studieobjekt. Man måste försöka förbinda det tidlösa med det tidsbundna, peka på sådant som visar hur man tyckte och tänkte *då* och jämföra med hur man tycker och tänker *nu* och notera likheter och skillnader. (ibid.:47)

Svedner understryker att lärare ska ”kunna anpassa undervisningsmetoder och uppträdande efter de olika situationer som undervisningen innefattar.” (ibid.:23)

Professor Judith Langer bedömer att ”det är viktigt att från början bjuda in eleverna till den litterära erfarenheten” (2005:112). Hon nämner vikten av att förbereda inför läsningen av texter och att uppmuntra de första intrycken, samt att det finns flera möjligheter att göra detta genom att frånga gamla rutiner och ersätta dessa med nya. Hon beskriver hur lärarna i hennes undersökning inleder med exempelvis högläsning, berättande, musik o d. Att förbereda elever inför läsning av texter innebär också att inte leda dem mot vissa tolkningar utan istället låta dem förstå att de ska formulera sina egna interpretationer. Langer fortsätter med att påvisa betydelsen av att låta eleverna sätta på sig olika glasögon och på så vis utforska texten, dvs använda olika perspektiv för att se på den. Intertextualitet är en annan aspekt som tas upp i Langers *Litterära föreställningsvärldar*: dvs att göra kopplingar mellan texten och andra texter, men även i vid mening mellan texten och livet, samhället och deras egna erfarenheter.

I ”Gör klassikern till din egen” utgiven av Myndigheten för skolutveckling (2008) finns många förslag till didaktisering av texter: i arbetet med texten pekar man på en struktur uppbyggd kring momenten *förförståelse*, *under läsningen* och *efter läsningen*. Detta examensarbete kommenterar endast det första stadiet, nämligen förförståelsen, eftersom initialfasen är det som ska analyseras. Här introduceras tankeskrivande *innan* man berättat något om texten – eleverna ska, genom den kunskap de eventuellt redan har om boken, skriva ned vad de *tror* att texten handlar om, vad de *tror* att det är för genre osv. Skapandet av en tankekarta samt elevernas antaganden om och reflektioner över omslagsbilden, vilka bygger på samma förutsättningar (förkunskap om bok eller författare), anses också kunna hjälpa eleverna att komma in i texten. Bilder, musik och högläsning är andra alternativ som erbjuds i textförberedelsen. Dramatisering av bokens första kapitel, utförd av endast ett fåtal elever, anses vara ett annat sätt att introducera en text.

I *Minnesota English Journal* skriver Michael Lo Monaco och Michael MacBride om att läsa äldre texter med elever: den förstnämnde är en auktoritet inom Shakespearedidaktik

medan den senare är professor vid Minnesota State University. MacBride understryker vikten av att koppla texter till elevernas egna liv och erfarenheter för att förstå bättre:

The best way to reach students when teaching difficult material is to connect it to their personal lives. We all learn so much more when we make a mental bond between something we don't understand with something we already do. How does one make a foreign phrase or an 18th century text relevant and interesting to a student? (2006:53)

Lo Monico å sin sida betonar känslornas betydelse och det lekfulla och roliga i studier av Shakespeare: "It is more important to get kids to like Shakespeare than to get them to understand every word. Students all over the country are having a wonderful time with Shakespeare because their teachers have discovered ways to demystify it." (2006:22).

I *Teaching literature to adolescents* (2011), författad av de fyra amerikanska professorerna Richard Beach, Deborah Appleman, Susan Hynds samt Jeffrey Wilhelm får man bekanta sig med den amerikanske läraren Jamie som blir varse att skolans kursplan tvingar honom att läsa *Romeo och Julia* med eleverna. De i sin tur ifrågasätter detta med en enkel undran: "Why do we have to do this stuff?" (ibid.:118). De klagar dessutom över att dramat är skrivet på ett annat språk (late-middle English) samt att det hela består av dialoger vilket gjorde läsningen svår eftersom man hela tiden måste gå tillbaka i texten för att se vem som sa vad till vem. Jamie måste lösa det här problemet – ett problem som lärare i Sverige inte har eftersom de själva väljer de författare och de verk de anser att eleverna bör läsa. Jamie löser problemet bl a genom elevmedbestämmande samt arbete med universella teman. Principen han följde var "good teachers always look for ways to engage their students [...] What kinds of projects can students engage in before, during and at the conclusion of units that would support and demonstrate their understanding of new concepts and strategies?" (ibid.:119). Här understryks också att läsförberedelsen är grundläggande för studier av alla slags texter: "the most important time to teach is *before* kids begin to read a new text" (ibid.:120) där man bör koppla texten till elevernas intressen och stora frågor som de anser viktiga att behandla.

3.1 Äldre texter

"Varför måste vi läsa om en författare som är dö?" (2007:99) var en elevs kommentar till Molloy när hon föreslog läsning av diktaren Gustav Frödings texter. Frågan är berättigad och Magnus Persson, professor i litteraturvetenskap, problematiserar: "Varför måste litteraturen motivera sin egen existens?" (2007:218) Om man tar fasta på elevens inledande undran om Fröding kan vi konstatera att svaret är "ja" på den frågan. De positiva effekterna av skönlitteraturläsning har inte vetenskapligt bevisats och många olika åsikter finns i detta omtvistade spörsmål. Svedner anser det självklart att man ska kunna motivera den "stora plats" som litteraturen ändå tar upp i styrdokumentet (Svedner, 1999:41). Persson räknar upp alla fördelar som av allt att döma finns med litteraturläsning, från god språkutveckling till motverkandet av odemokratiska värderingar. Judith Langer menar att litteraturen har stor betydelse och påverkar oss i flera riktningar:

Litteratur gör oss till bättre tänkare. Den får oss att se många olika sidor av en situation och utvidgar därför våra visioner, får oss att röra oss mot drömmar och målsättningar som vi annars kanske inte ens skulle ha övervägt. [...] Den får oss att begrunda hur sammanlänkade vi är med andra och hur mångsidig mening och innebörd kan vara: den får oss att bli mer mänskliga (Langer, 2005:172)

Alla dessa goda men samtidigt abstrakta och långsiktiga motiv faller tyvärr ganska platta till marken när man räknar upp dem för högstadie- eller gymnasieelever, och ju äldre texterna är desto tråkigare tycker de att texterna verkar vara. Ungdomar idag läser dessutom mindre på fritiden vilket de senaste årens PISA-undersökningar visar, och detta innebär att "the challenge for parents and educators is to instill a sense of pleasure in reading by providing reading materials that students find interesting and relevant." (OECD, 2011:4).² Lärare har en stor och ofta svår uppgift vad gäller valet av texter, och att didaktisera äldre verk kan vara till synes ogörligt. Vissa författare syns lättare att levandegöra i undervisningen, som t ex Selma Lagerlöf och Gustav Fröding, men Svedner påpekar att det beror helt på vilka eleverna är och på lärarens engagemang (1999:43). Det här sättet att se på saken kan gör att lärare "fastnar" i vissa författare och verk och att de slutar leta och se sig om efter nytt och kanske passande, spännande material. Molloy menar att "skolan bör sträva efter ett bredare och mer varierat textval." (2003:301). *Den gudomliga komedin, Bibeln, Decamerone, Gilgamesheposet, Aeneiden, Odysseen* samt *Gisle Surssons saga* är den äldre litteratur som ingår i kursen Litteraturvetenskap II på Högskolan Dalarna (<http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=LI1006>). Dessa verk återfinns ofta i gymnasieläromedel och kan väl anses utgöra en slags antiklitterär kanon – naturligtvis med vissa tillägg och bortfall vilket material man nu undersöker.

3.1.1 Äldre texter i läromedlen – igår och idag

Jag jämförde två läromedel på gymnasienivå, helt slumpartat, för att se hur mycket plats som ägnades åt de äldre texterna. Det ena hade några år på nacken, *Litteraturhistoria*, utgivet av Natur och Kultur (Rydén et al, 1989). Det andra var något modernare: *Litteraturen och språket. Svenska B*, utgivet av Liber (Eresund Rosing, Nilsson, 2001). Det förstnämnda materialet avhandlar de äldre texterna, d v s antiken t o m 1500-talet, på cirka 90 sidor. En stor mångfald av författare och verk presenteras, t o m Ariosto nämns. I slutet av boken finns instuderingsfrågor som genomgående är av sluten art, d v s frågor med ett redan förutbestämt svar och därmed inte tolkningsbara. Läromedlet från 2001 redogör för samma period på nio sidor. Man tänker kanske att i den förra ingår texter och att den senare ska kompletteras med en antologi, men så är icke fallet. I båda fallen ska man använda sig av antologier, och till *Litteraturhistoria* från 1989 finns fem antologier att tillgå i undervisningen varav en behandlar äldre texter: *Från Gilgamesh till Agneta Horn* (den går in på 1600-talet m a o) och ryms på 308 sidor. En kort historisk översikt placerar texterna i ett kulturellt och politiskt sammanhang. Rent språkliga uppgifter hör till, men även uppgifter avsedda som underlag för diskussioner eller projektarbeten. *Språk och litteratur. Svenska B* från 2001 däremot har en antologi till förfogande. Uppgifter och frågor finns efter varje avsnitt och är nästan uteslutet öppna, d v s tolkningsbara.

Utrymmet för de äldre texterna krymper onekligen i läromedlen. Varför ska man då insistera? Varför ska även de äldre texterna läsas? Molloy menar att man kan lära sig mycket ur historien där vi som vuxna och pedagoger har en uppgift i att förmedla detta. Hon påpekar vidare att det kan vara "en hjälp för tonåringar att läsa om andra människors livsöden" (2007:99-100). Molloy tar upp Fröding i sin forskning med äldre texter – då kan man även åberopa kulturarvet. Men vad stödjer man sig på i studier av Ariosto eller andra utländska, för längesedan döda författare? Langers visdomsord lyder "varje elev *kan* skapa och faktiskt *skapar* mening i varje litterär erfarenhet." (2005:78) Det vi kan konstatera efter att ha jämfört dessa två läromedel, valda på måfå, är att de mest markanta skillnaderna visar sig vara hur mycket plats äldre texter får i läromedlen, samt hur man arbetar med dessa: från *slutna frågor* där tolkningsmöjligheterna är små och utsikten att

² PISA = Programme for International Student Assessment

svara fel finns, till *öppna frågor* där tolkningsmöjligheterna närmast är oändliga och chansen att svara fel är liten.

3.1.2 Äldre texter i italienska läromedel kontra svenska

Hur ser det då ut i andra europeiska länder? Med hjälp av mina språkkunskaper i italienska gav jag mig i kast med ett läromedel från 2002, tänkt för *scuola media*, motsvarande vårt högstadium. Valet föll på den nivån eftersom den italienska gymnasienivån i litteraturstudier mer liknar våra högskolestudier med både djupanalyser av texter, narratologi med inläring av litteraturvetenskapliga termer samt metrik. Detta känner jag till av egen erfarenhet då jag bistått flera italienska gymnasieelever med stöd och studiehjälp, och då bekantat mig med dessa läromedel. Skillnaden skulle alltså bli alltför stor och därför föll valet på det pedagogiska materialet ur serien *L'altra Biblioteca* av Rossana Bissaca och Maria Paoletta (2002). Den består av åtta böcker sammanlagt: två böcker för varje läsår varav en är en övningsbok, plus två fristående böcker som används under alla tre åren. Dessa två fristående böcker är de som behandlar litteraturhistorien och kommer att tas upp här, medan de andra innehåller studier om genrer och teman. Den första, *La letteratura*, omfattar författarporträtt, språkhistoria samt historia – en rejäl bakgrund ges till texterna. Den första texten är från 1224, skriven av San Francesco di Assisi och inleds med hur den tillkom och avslutas med en lista där svåra ord förklaras. Delen med de äldre texterna avslutas med en dikt från slutet av 1500-talet där metriken beskrivs. 60 sidor upptas av de äldre texterna. Dock finns det andra fristående materialet kvar att se över, nämligen *Il mito – l'epica* (2002) - 192 sidor innehållande flera skapelsemyter och andra myter, grekisk och romersk epik samt medeltida riddarepik. Utdrag ur texter, förklaringar, parafraaser, frågor för läsförståelse och övningar ingår. Både *La letteratura* och *Il mito - l'epica* innehåller uppgifter som hittas längst bak i boken: dessa är indelade i fyra områden: *Ordförråd*, *Kreativ läsning*, *Analytisk läsning* samt *Övergripande läsning* (min övers. från italienskan) och består av både öppna och slutna frågor, vissa analytiska, kontrastiva, kreativa (rita och beskriva); andra kopplar texten till italiensk grammatik genom att eleven skriva diminutiv av ord som hittas i texten. Jämfört med de svenska läromedlen ser jag en större variation av uppgiftstyper och att de öppna och slutna frågorna flätas in i varandra och ges lika stor plats och betydelse. Det kreativa och personliga bejakas samtidigt som man måste besvara strikta grammatikfrågor. Framför allt ser jag hur de äldre texterna har en naturlig plats i litteraturundervisningen, de ges stort utrymme och bearbetas redan på högstadienivå – vilket innebär att de införlivas naturligt i undervisningen vid en tidig ålder.³

3.1.3 Styrdokument

Det har redan nämnts att styrdokumentet talar sitt tydliga språk vad gäller äldre texter. Nedan följer utdrag ur de nya ämnesplanerna för gymnasiet GY11 (markeringarna i fet stil är mina). I *Svenska – Ämnets syfte* påpekas att eleverna ska erhålla ”kunskaper om genrer samt berättartekniska och stilistiska drag, dels i **skönlitteratur från olika tider**, dels i film och andra medier.” Eleverna ska även ha ”förmåga att läsa, arbeta med och reflektera över **skönlitteratur från olika tider och kulturer** författade av såväl kvinnor som män samt producera egna texter med utgångspunkt i det lästa.” Det centrala innehållet i ämnet Svenska 1 upprepar dessa syften och i betygskriterierna talas det om att återge innehållet i några **svenska och internationella verk**, se samband mellan olika verk i relation till teman och motiv, formulera egna tankar samt koppla innehåll till

³ Läromedlen vänder sig till 11-13-åringar eftersom skolplikten inträder året man fyller 6 år i Italien. Högstadiet går man alltså i mellan 11- och 13-års ålder.

allmänmännsliga förhållanden. I det centrala innehållet för Svenska 2 påtalas **svenska och internationella författare**, manliga och kvinnliga, **från olika tider**. Vikt läggs också vid förhållandet mellan skönlitteratur och samhällsutveckling. I de tillhörande betygskriterierna framhålls kännedom om ”stil, innehåll och bärande tankar i **skönlitterära verk och författarskap från olika tider och epoker** utifrån några centrala litteraturvetenskapliga begrepp.” samt att kunna diskutera, utifrån exempel, samband mellan skönlitteratur och idéströmningar i samhället. I Svenska 3 återfinns det svenska **språkets historia** och **språkförändring**. I bedömningsgrunderna nämns att ”eleven kan utförligt och nyanserat redogöra för några aspekter av det svenska språkets släktskapsförhållanden och historiska utveckling. Dessutom kan eleven dra relevanta generella slutsatser om språkförändring.” Resultatet av genomgången av styrdokumenterna är att äldre texter *ska* läsas och att man som lärare finner stöd för studier av dessa. Då det konstaterats att äldre texter ska läsas bör man börja fundera över *hur man ska arbeta med dem* för att nå önskad emotionell och kognitiv respons från eleverna.

3.1.4 Valet av äldre text

Mitt val av text i undersökningssyfte är ett naturligt val i och med att det är en text jag arbetat med och känner till bra, om än inte in i minsta detalj. Valet bygger också på andra kriterier: det är en bra berättelse, lätt att koppla till fantasygenren och som skulle kunna filmatiseras och få nytt liv i modern tid. Ariosto har skapat en värld att drömma sig bort i – problemet med läsningen av verket ligger i formen, *ottave rime*, och den gamla svenska översättningen från 1865. Även storleken på verket, dess komplicerade handling och enorma persongalleri kan få den starkaste att ge upp. Här kommer didaktiseringen in i bilden eftersom man nödvändigtvis måste välja ut delar och hitta arbetssätt till dessa. Dock lämpar sig eposet för spektakulära presentationer följda av kreativa och spännande arbetsuppgifter: något som faktiskt kan tala emot denna undersökning. Varför tog jag inte en helt igenom tråkig text och försökte didaktisera den? Jag menar att det kändes långsökt och inte relevant. I Sverige har vi inte inskrivet i ämnesplanerna vilka verk eleverna ska läsa. Om vi hade haft det, skulle läget varit annorlunda. Om vi för ett ögonblick föreställer oss att man än idag skulle ha varit tvungen att studera *Fänrik Ståls sägner* – då hade det också varit en god idé att didaktisera detta verk.⁴ Idag får lärare välja och vraka själva bland svensk och internationell litteratur, och därför utgörs utmaningen i detta arbete att arbeta med ett till synes ogenomträngligt (om än inspirerande vid en närmare, ganska grundlig titt), i Sverige ganska okänt versepos och didaktisera detta med olika metoder – och på så vis göra det användbart för svenska gymnasieelever och sålunda se deras respons på didaktiseringen.

3.1.5 Ludovico Ariosto (1474-1533) och Den rasande Roland

Här följer ett kort porträtt av författaren till verket jag valt samt några ord om eposet (Ohlsson, 2008). Ludovico Ariosto föddes 1474 i Reggio Emilia i norra Italien. Den numerösa familjen (tio barn) flyttade ofta för att slutligen stadga sig i Ferrara, där Ariosto fick möjligheten att bekanta sig med betydande humanister och författare vid hovet kring Herkules I. Fadern tvingade sonen till juridikstudier medan Ariosto ville studera latinska författare, något han till slut fick lov att göra. Han skrev tidigt poesi, både på latin och folkspråket italienska. När fadern dog blev Ariosto tvungen att ta ansvaret för den stora familjen och började arbeta, först för kardinal Ippolito d'Este som inte uppskattade hans konstnärliga sida och senare hos greve Alfonso d'Este där han fann ett större lugn och

⁴ Den finlandssvenske författaren Johan Ludvig Runeberg skrev diktverket *Fänrik Ståls sägner* (utgivet 1848 och 1860). Verket lästes obligatoriskt i 1900-talets skola, ända fram till 1950-talet.

möjligheten att ägna sig åt sitt skrivande. I tjänst hos kardinalen började han skriva på sitt mästerverk, *Den rasande Roland*. Verket är en fortsättning på eposet *Den förälskade Roland (Orlando Innamorato)*, skrivet av Matteo Maria Boiardo mellan åren 1483 och 1495. Riddareposet som litterär form hade blivit högsta mode igen och Boiardos verk behandlar Karl den store och hans riddares bedrifter. Även Luigi Pulcis (1432-1484) *Morgante* kan ta åt sig äran för detta uppsving för genren. Ariosto tyckte om Boiardos verk och ville ha en fortsättning på berättelsen. Frestelsen var så stor att han åtog sig denna gigantiska uppgift. 1516 kom *Den rasande Roland (Orlando Furioso)* ut för första gången, med en krystad dedikation till kardinal d'Este. Ariosto skrev också komedier, men fortsatte arbeta på *Den rasande Roland* som utkom i sin slutliga form 1532 (den tredje utgåvan) innehållande 46 sånger och då korrigerad enligt de rådande språkreglerna. Ariosto dog endast ett år efter det att hans livsverk fullbordats, 1533.

Den rasande Roland är unikt. Tanken att skriva ”nummer två”, d v s fortsättningen av en redan skriven berättelse, är i högsta grad modern. Verket har många karaktärer som möts i och försvinner ut ur hopflätade berättelser och intriger som plötsligt avbryts för att på nytt dyka upp i och fortsätts i en annan *canto* (sång). Ariosto valde intelligent nog att skriva på folkspråket med moderna skrivregler för att så många som möjligt skulle kunna läsa eposet – även detta är en modern tanke: boken skulle distribueras i stor skala. Verket blev så populärt att Boiardos verk hamnade i skuggan, lite otacksamt kan man tycka men djupet som finns i efterföljaren kombinerat med de moderna tankegångarna och den narrativa tekniken gör att det inte kunde sluta på något annat sätt.

3.1.6 Didaktisering av ett 1500-talsepos

Många adjektiv kan beskriva Ariostos verk, men lättsmält är det dock inte. Om jag då vill göra det aptitretande med videoklipp, intertextuella kopplingar, fantasieggande teman: låter detta styrdokumentsvänligt? Spännande arbetsuppgifter kan, med få undantag, nästan alltid kopplas till ämnesplanernas formuleringar. Dramatiska presentationer har fördelen att dra till sig uppmärksamheten och kanske stimulera till fortsatt intresse, även om inte alla håller med om att det är en bra metod. Molloy skriver att ”samtidigt tycker jag att det är snudd på förödmjukande att vi skall behöva använda vår pedagogiska uppfinningsrikedom till att ”lura” eller ”smyga” på eleverna en författare genom att fundera ut olika fiffiga ingångar.” (2007:100). Jag kan inte hålla med då jag anser att alla sätt är bra utom de dåliga. Lo Monico har en liknande åsikt:

[...] engaging, innovative methods will make it easier to get kids to love literature and turn them into lifelong readers and playgoers. I explain and demonstrate that performance can help students connect with language and literature in ways that can never happen with traditional teaching. (Lo Monico, 2006:20)

En invändning man kan ha mot valet av text kan vara den att eleverna inte kan känna igen sig i den. Ett riddarepos innehåller inte mycket av vår tids vardag då medeltiden utspelade sig för längesedan (en tonåring idag tycker att 80-talet var längesedan). Men människan och hennes känslor har inte förändrats så mycket sedan dess – universella teman som genus, krig och fred, kärlek och otrohet, lojalitet, vänskap – allt finns i texten och mer därtill. Dessutom kanske man ibland överdriver elevens önskan att känna igen sig i texterna och underskattar deras förmåga att leva sig in i andras öden, olika deras egna. Vetenskapsrådets rapport *Litteraturredaktik från gymnasium till förskola* behandlar igenkänningsfaktorn och elevens (och lärarens) faktiska motvilja mot just den typen av litteratur: ”Att läsarens igenkänning av egna erfarenheter i en text måste ske – på något sätt – är flertalet receptionsteoretiker ense om. [...] Värre var dock att också eleverna

ogillade denna typ av litteratur. De kände förmodligen igen sig, men de tyckte inte om det de kände igen.” (Vetenskapsrådet, 2006:20-21) Om jag går till mig själv så har litteraturen, speciellt i tonåren, inneburit en förflyttning i tanken till andra världar, vilket inte behöver betyda att man hänger sig åt s k ”dålig litteratur”. I de stora klassikerna är flykten från vardagen garanterad. Gällande igenkänningsfaktorn menar jag att den är mindre viktig än att kunna koppla texten till något annat, d v s *intertextualitet* i vid mening, eller *hypertextualitet*.⁵ Enligt min ringa erfarenhet väcker detta ofta intresse hos eleverna då de tycks få en känsla av att kunna bidra med något, en upptäckt, en förbindelse mellan verk som kanske inte ens läraren är medveten om. Kopplingar till andra medier såsom andra texter, film, TV-produktioner, karaktärer, stereotyper finns i oräkneligt antal och gymnasieelever är oftast uppdaterade och kompetenta på området. Det är också möjligt att känna igen sig i de universella teman vilka löper som en röd tråd genom texten, likaså att leva sig in i andras öden eller reflektera över dåtidens maktsystem eller genusroller.

Som lärare kan man bäva inför att ge eleverna för svåra texter, som gör att de tröttnar och ger upp. Då kan det kännas berättigat att hela tiden leta efter lättillgängliga texter som behöver mindre didaktisering. Problemet med dessa är att *utmaningen* uteblir. Om målet är engagemang bör texten innehålla en viss svårighet så att man är tvungen att *arbeta med texten*, inte bara svepa igenom och förbi den. Professor Wolfgang Iser talar om läsarens engagemang i en text och påpekar: ”The more explicit the text, the less involved he will be” och fortsätter med att framhålla att detta ofta sker i så kallad ”*light reading*.” (1978:46) *Den rasande Roland* innebär verkligen en utmaning, och medelst rätt didaktisering kan man förvandla denna tegelsten till en positiv, för att inte säga spännande och annorlunda upplevelse. Jag påstår att det här gamla 1500-talseposet har allt man kan begära – det är bara att välja och vraka, gräva och damma av. Den italienske författaren Italo Calvino uttrycker sig så här angående verket: ”*Den rasande Roland* är en bok ensam i sitt slag och kan läsas utan hänvisning till varken föregångare eller efterföljare; den utgör ett universum i sig i vilket man kan resa vitt och brett, stiga in, stiga ut ur, förlora sig.” (2002: 24, min kursivering samt övers. från italienskan)

3.2 Motivation

Känsla och förnuft har länge setts som varandras motsatser. Gärdenfors poängterar att hjärnan förr setts som ett kallt, logiskt och känslofritt maskineri. Idag vet man bättre: forskningsresultat har visat att det som är viktigast för att utveckla kognitiva förmågor är känslor och motivation (2010:68-69). Men vad är då egentligen motivation? Nationalencyklopedins definition av ordet är följande:

motivation (av motiv), psykologisk term för de faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål. Teorier om motivation förklarar varför vi över huvud taget handlar och varför vi gör vissa saker snarare än andra [...] Motivationskällan kan antingen förläggas inom personen eller organismen, som i instinkts- eller drivkraftsteorier, eller i yttrevärlden, som i s.k. incentivteori. (Nationalencyklopedin 2012)

⁵ Olika definitioner finns av begreppet *intertextualitet*. Den klassiska bestämningen avser verbala lån i verk såsom citat, allusioner etc., En annan bestämning är åsikten att verkens ingår i en *kollektiv språkväv* (Bergsten, 1998:17). *Hypertextualitet* kan ses som texter förenade genom länkar, vilka skapar olika val som läsaren ställs inför i läsningen (Karlsson, Malm, 2002:17).

Gärdenfors förklarar att skillnaden mellan känslor och motivation är, lite förenklat, att motivation härrör från inre processer (som t ex hunger och sexualdrift), ”djupt liggande strukturer i hjärnan” (2010:70), medan känslor eller emotioner kommer från yttre processer. Han fortsätter med att beskriva hur den gamla, mer primitiva delen av storhjärnan ser till att organismen överlever medan den nya storhjärnan ser till att detta sker på bästa sätt. Eftersom organismen har känslor och blir motiverad att bete sig på ett visst vis, kan man säga att känslor och motivation styr beteendet. Våra sinnen och våra upplevelser är aldrig neutrala – de färgas alltid av känslor. Signalsubstansen dopamin motiverar oss och ger oss de positiva känslorna, hjälper oss planera och att fatta beslut. Vi måste alltså ta en närmare titt på våra känslor, eller *emotioner*. Jag kommer i detta arbete att behandla termerna känslor och emotioner som synonymer.

3.2.1 *Emotion och kognition*

Gärdenfors berättar i en intervju om kognitionen som består av tänkandets alla olika aspekter, såsom ”perception, minne, inlärning, begreppsbildning och problemlösning.” (<http://www.fof.se/tidning/2011/7/kognition>), men också om den omedvetna kognitionen. Ibland sker t ex problemlösning helt omedvetet. Han fortsätter med att framhålla att ”förr motsvarade tredelningen tre olika fack inom psykologin, och då trodde man att det gick att studera kognitionen avskilt, alltså att separera tanken från känslan och från avsikten.” (ibid.). Dikotomin känsla – förnuft har alltså härskat länge. Litteraturhistorikern Iris Ridder påpekar också detta: ”inom den västerländska traditionen har vi länge uppfattat emotioner som någonting subjektivt och suddigt, det rationella tänkandet, förnuftet, däremot som människans mest förnäma egenskap och som raka motsatsen till emotioner.” (2011:189) Antonio R. Damasio (2006), professor i neurologi, framhåller sin egen uppfattning om detta när han betonar att känslorna är lika påtagliga och konkreta som synen eller talförmågan, samt att dessa också kan kopplas till särskilda system i både kroppen och hjärnan. Alltså ser teorierna om känslor annorlunda ut idag, och Gärdenfors pekar på den amerikanska filosofen Martha Nussbaums argumentation för det emotionella engagemanget som ett villkor för att vi överhuvudtaget ska kunna fatta några förnuftiga beslut. Våra känslomässiga värderingar är alltså oumbärliga: utan dessa skulle vi inte kunna styra vår vilja (Gärdenfors, 2010:73).

Men hur hänger emotionerna ihop med lärande? Precis som Ridder påpekar har lärare alltid vetat att känslorna påverkar inlärningen, men att forskningen är eftersatt i ämnet. Idag vet man med säkerhet att både positiva och negativa stämningar ”påverkar hjärnans och människans förmåga till inlärning och att lågintensiva känslor har ett tydligt inflytande på kognitiva processer” (2011:192). Säljö påminner oss om att ”lärande är en osynlig och svårångad företeelse.” (2005:237) Han menar också att lärande sker i många olika kontexter, ibland avsiktligt, ibland oavsiktligt. Därför är det viktigt att inte bara fokusera på individens allmänna egenskaper när det gäller lärande; man måste analysera aktiviteter och hur människor skapar mening i dessa.

Vi har många olika känslouttryck. *Intresset* är den viktigaste känslan som gör eleverna öppna för inlärning och *uttråkningen* är dess motsats. Underligt nog är känslan av uttråkning den minst beforskade, upplyser Ridder om (2011). Gärdenfors (2010) anser att man borde forska kring vilka emotionella tillstånd som ökar motivationen och i förlängningen ökar lärandet. Är man engagerad lär man sig mera och bättre. Barn är ofta motiverade *utanför* skolan, när de spelar datorspel, idrottar osv., men man vet inte så mycket om *varför*. Experiment visar att glädje ökar uppmärksamheten och att detta leder till ökad inlärningsförmåga och kreativitet. Kontroll, nyfikenhet, stolthet, förnöjsamhet

och kärlek är andra faktorer som ökar förmågan till uppmärksamhet, vilja att utforska, sätta nya mål (ibid.:77). Känslorna som undersöks i denna studie skulle jag vilja placera i en grupp som Damasio kallar *bakgrundskänslor*, dvs inte starka och omvälvande känslor utan ”varken överdrivet positiva eller överdrivet negativa.” (2006:176) Damasio beskriver vidare: ”Även om vi inte har uppmärksamheten riktad mot en sådan bakgrundskänsla, finns den hela tiden någonstans där i bakhuvudet, och på en direkt fråga kan vi omedelbart ge besked om dess karaktär.” (ibid.:176) Det handlar alltså om *medvetna* känslor. Bakgrundskänslorna kan sedan ge upphov till sinnesstämningar (eng. *moods*), ljusa, mörka eller neutrala.

3.3 Didaktik

Tomas Kroksmark, professor i pedagogiskt arbete, påstår i *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik* att ”didaktik betyder läran om undervisning” (1989:19). Självklart, kan man kanske tycka, men genom tiderna har olika perspektiv funnits på didaktik. Kroksmark sammanfattar ”det verkar omöjligt att nå en heltäckande och enhetlig definition av didaktiken” (ibid.:327). Den f d pedagogiklektorn och hedersdoktorn i medicin Henry Egidius påvisar att ”ofta ligger det en hel livssyn eller vetenskaplig teori bakom en viss användning av begreppet” (2000:143) Han tar sedan upp 1600-talspedagogen Johan Amos Comenius (1592-1670), som på sin tid ställde upp fyra huvudfrågor kring undervisning: *Vad? Hur? När? Varigenom?* Den kritiska didaktiken, som behandlar både innehåll och metod i undervisningen, har genom sina föregångare förändrat dessa frågor. Som student i dagens lärarutbildning får man ta del av dessa riktlinjer för undervisning: *Varför? Vad? Till vem?* samt *Hur?* Det finns olika sätt att rangordna frågorna, men Kroksmark urskiljer två huvudfrågor, nämligen *vad* och *hur*. Varför-frågan kan anses vara underförstådd eller också göras till den överordnade frågan (ibid.:327). Egidius påpekar att Comenius definierade didaktik som **”läran om val av undervisningsinnehåll och behandlingen av detta i klassrummet”** (2000:142) och det är en relevant definition av didaktik för detta examensarbete.

Didaktiken är ett stort och ibland trassligt område. Bengtsson påpekar detta och menar att didaktiken i Sverige stundtals uppfattats både som stympad och förvirrande. Dock anser han att ”didaktik i snäv mening är begränsad till innehållet i undervisningen.” (1997:244) Idag finns även krav på elevmedbestämmande i styrdokumentet. I gymnasieskolans nya läroplan kan man läsa att ”läraren ska [...] svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen; [...] låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer, och tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen.” (Skolverket, 2011:13) Elevernas respons på elevmedverkande (i form av egna val) i arbetet med den valda texten är något som kommer att beröras i enkätundersökningen.

4. Metod

4.1 Urval

Det empiriska materialet samlades in på en gymnasieskola i länet. Inget speciellt urval gjordes utan undersökningen genomfördes i de redan befintliga klasserna som bestod av elever från både högskoleförberedande- och yrkesförberedande program. Både svenskfödda och utomlandsfödda elever deltog i undersökningen. Elevernas ålder låg mellan 16-19 år och uppdelning i flickor och pojkar gjordes för att få könsrelaterade resultat.

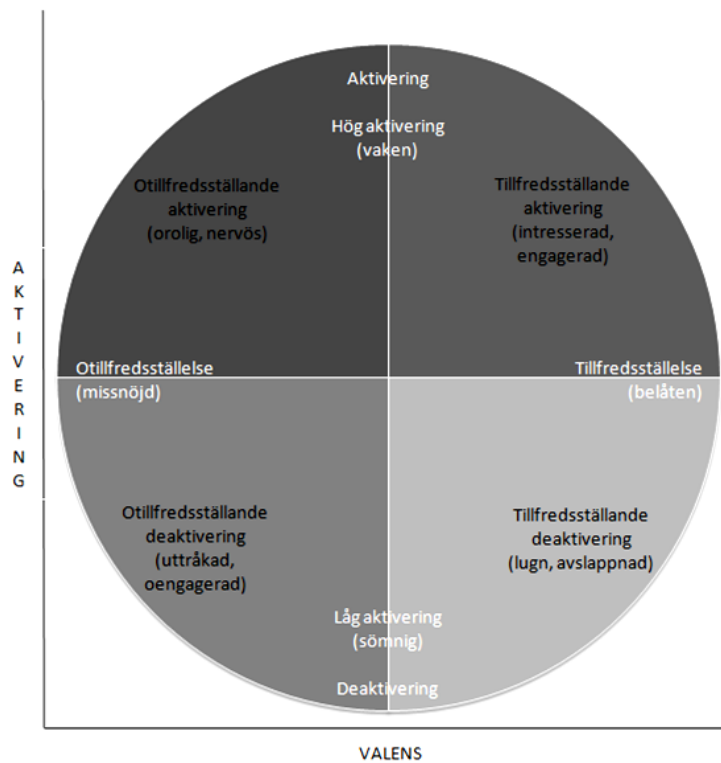
4.2 Swedish Core Affect Scale (SCAS)

Hur mäter man egentligen motivation? Inför detta arbete har mycket tid lagts ned på att söka mätinstrument för detta syfte och det som framstår som beprövat och funktionellt är skalan *Swedish Core Affect Scale*. Med hjälp av denna mäts, klassificeras och redovisas respondenternas grundläggande känslolägen, s k *core affects*. Skalan består av 12 adjektiva motsatspar (som avbildas i Tabell 1 nedan): Missnöjd- belåten, ledsen – glad, nedslagen – munter, sömning – vaken, slö – pigg, passiv – aktiv, uttråkad – intresserad, oengagerad – engagerad, pessimistisk – optimistisk, spänd – avspänd, orolig – lugn, nervös – avslappnad. Graden av emotion markeras av eleverna på en skala. Tre olika skalor, alla testade av upphovsmännen, finns att välja mellan i SCAS: -4 – 4, 10 - 50 - 90 och 1 - 9. Jag valde att använda mig av den senare skalan då elever verkar anse denna lättast att förstå och arbeta med (Wikström, 2011:19). Skalan mäter *valence, activation, pleasant activation – unpleasant deactivation samt unpleasant activation – pleasant deactivation*. Jag har använt mig av följande översättning av de engelska termerna: valens (v), aktivering (a), tillfredsställande aktivering – otillfredsställande deaktivering (TA-OD), samt otillfredsställande aktivering – tillfredsställande deaktivering (OA-TD). Valens reflekterar graden av det aktuella välbefinnandet medan aktivering noterar en förändring från låg eller ingen aktivitet till hög aktivitet och mätskalans skapare skriver vidare att ”valence and activation appear to be necessary and sufficient to describe the structure of core affects.” (Västfjäll et al, 2002:20). Originalskalan med adjektivpar, dimensioner samt vikter (weights) finns i bilaga 1. I Figur 1 som följer efter Tabell 1 presenteras en egen utformad variant av Västfjälls (et al) cirkulära modell (bilaga 2) som illustrerar hur de olika känslorna förhåller sig till varandra samt valensens och aktiveringens betydelse för positioneringen i modellen. Denna kan vara till hjälp när det gäller att tyda de punktdiagram som presenteras senare i examensarbetet.

Tabell 1: Adjektivparen och dess mätfunktion (de fetstilsmarkerade adjektivparen är de av mig utvalda och använda i studien):			
Affect	Adjektivpar	Weights	
		Valens	Aktivering
Valens	Missnöjd- belåten	1	0
	Ledsen – glad	1	0
	Nedslagen - munter	1	0
Aktivering	Sömning – vaken	0	1
	Slö – pigg	0	1
	Passiv - aktiv	0	1
tillfredsställande aktivering – otillfredsställande deaktivering (TA – OD)	Uttråkad – intresserad	0,7	0,7
	Oengagerad – engagerad	0,7	0,7
	Pessimistisk - optimistisk	0,7	0,7
otillfredsställande aktivering – tillfredsställande deaktivering (OA – TD)	Spänd – avspänd	-0,7	0,7
	Orolig – lugn	-0,7	0,7
	Nervös - avslappnad	-0,7	0,7

Västfjäll et al (2002) “The measurement of core affect: A Swedish self-report measure derived from the affect circumplex” i *Scandinavian Journal of Psychology* 2002, 43:28. Översättning av vissa termer har gjorts av Wikström, L. (2011). Adjektiven har behållit sin originalöversättning.

Figur 1



4.3 Val av metod

Problemområdet som undersöks i examensarbetet är ganska förbiset och alltså relativt obeforskat. Metoden som används i den empiriska delen av arbetet är således tämligen explorativ och kan förhoppningsvis leda till vidare forskning inom ämnet. Målet är dock inte att hämta in stora mängder allsidigt material, som är praxis i den typen av undersökningar enligt Runa Patel och Bo Davidson (2003:12), vilka bedriver undervisning i forskningsmetodik. Mitt mål är snävare: nämligen att försöka mäta och tolka gymnasieelevers motivation inför läsning av äldre texter. Därför kommer *insamlingsmetoden* att vara *kvantitativ* genom användandet av enkäter. Anledningen till detta val är att frågan *hur* framträder som essentiell i reflektioner som legat till grund för problemställningarna i detta arbete: hur reagerar eleverna på olika didaktiska tillvägagångssätt? Hur kan lärare stimulera till ökad motivation hos eleverna? Frågan *hur* är en indikation på att kvantitativa metoder bör användas (ibid.:14). Materialet analyseras sedan i relation till de olika didaktiska tillvägagångssätten. Eftersom enkätifyllningen görs löpande med mig som undersökningsledare närvarande och dessutom i lärarrollen, kommer jag att uppfatta, medvetet eller omedvetet, reaktioner på det som försiggår under materialinsamlingen. Därför kommer ett visst mått av introspektion att färga undersökningen – både min förförståelse och omedvetna registrering av skeenden i klassrummet kommer ofrånkomligen att påverka analysen av siffrorna gentemot de didaktiska momenten som eleverna ger respons på i enkäterna. Elevernas spontana kommentarer under studiens förlopp kommer också att iakttas och delvis behandlas. Vid analys av materialet ställs frågor som dessa: Varför ökade/sjönk responsen just här? Kan man dra några slutsatser av siffrorna i relation till de olika momenten i undersökningen?

Den deskriptiva didaktiken som undersökningsmetod kan anses gångbar för examensarbetet:

Den deskriptiva didaktiken har till uppgift att genomföra empiriska studier av faktiskt förekommande undervisning. [...] Forskning i deskriptiv didaktik kan vara av mycket olika slag. Den kan vara humanistiskt inriktad på en historisk förståelse eller samhällsvetenskapligt inriktad på problem i samtiden, den kan vara inriktad på makrostudier av styrfaktorer eller mikrostudier av lektioner, den kan vara kvantitativ eller kvalitativ och så vidare. (Bengtsson, 1997:248)

Sålunda blir metoden kvantitativ insamlingsmetod med introspektiva aspekter följd av analys av materialet. Den empiriska studiens kvantitativa del bygger på enkäter med ”löpande” ifyllning för att få omedelbar respons. Enkäten bygger således på SCAS-metoden (*Swedish Core Affect Scale*) som redan beskrivits i ett tidigare avsnitt. Dessa adjektivpar används dock i en reducerad form eftersom jag inte anser mig behöva alla alternativ som i viss mån berövar undersökningen dess direkta och instinktiva responsform. Reduceringen av antalet adjektivpar i *Swedish Core Affect Scale* kan ur vetenskapligt perspektiv uppfattas som en validitetssänkning och en vansklig förändring av en redan beprövad metod. Dock anser jag ha belägg för min experimentella reduktion då *Swedish Core Affect Scale* är fortsatt synad i sömmarna. Västfjäll et al uttrycker sig på detta sätt: ”However, more recent evidence from judgments of similarity between motion adjectives [...], judgment of facially expressed emotions [...], self-reported mood [...] and psychophysiological measurements [...] suggests that two dimensions are sufficient.” (2002: 19). Om den modell som ligger till grund för detta arbete är huggen i sten eller inte får tiden utvisa. Fyra dimensioner eller två dimensioner, tolv adjektivpar eller färre sådana: kanske kommer SCAS att förändras och finslipas, kanske kommer det att finnas olika modeller för olika slags studier. Västfjäll et al antyder med orden ”recent evidence” att framtida forskning och användning av SCAS-modellen kan komma att förändras densamma.

Min åsikt är att om eleverna hade ställts inför fler adjektiv att förhålla sig till skulle de ha börjat tänka efter och/eller tröttna. Detta skulle ha påverkat undersökningen i en mer konstlad riktning. Vissa adjektivpar kan också kännas svåra att relatera till didaktiska metoder. Som jag redan nämnt är de känslor jag undersöker s k *bakgrundskänslor* (Damasio, 2006:176) och jag anser att känslorna glad - ledsen, nedslagen - munter inför presentationen av en äldre text känns dels för starka för att bara ligga i bakgrunden, dels något man inte känner inför denna typ av arbete – då är adjektivparet missnöjd eller belåten mera användbart. Slö eller pigg togs också bort eftersom sömning kontra vaken täcker, enligt mig, in den aspekten. Paret aktiv och passiv behandlas inte heller eftersom eleverna i den här undersökningssituationen inte får möjligheten att vara aktiva. Sedan sorterades även pessimistisk och optimistisk, spänd och avspänd bort: den förstnämnda kombinationen menar jag vara ett förhållningssätt snarare än emotionell respons i en klassrumssituation; spänd och avspänd täcks redan upp av paret nervös - avslappnad. Resultatet av denna utsortering blir att de adjektivpar som kommer att mäta elevernas motivation i relation till de didaktiska metoderna i denna undersökning är: missnöjd – belåten (valens), sömning – vaken (aktivering), uttråkad – intresserad (TA-OD), oengagerad – engagerad (TA-OD), orolig – lugn (OA-TD), nervös – avslappnad (OA-TD). Tvivel fanns kring de två sista paren, men efter att ha läst Peter Gärdenfors *Lusten att förstå* (2010) insåg jag hur viktigt det är för många elever att känna att de har kontroll över arbetsuppgifterna i skolan. När de känner att de inte har kontroll eller uppgifter verkar synbart för svåra, kan ångest uppstå: med andra ord oro eller nervositet, och följaktligen även deras motsatser. Därför kan det vara intressant att se om eleverna verkligen upplever dessa känslor inför vissa av uppgifterna. Nämnas bör också att undersökningen kommer att fokusera på motivationen i initialfasen, d v s hur man kan genom olika didaktiska metoder motiverar och stimulerar eleverna i öppningsfasen – i det

här fallet en presentation av en äldre text samt tillhörande arbetsuppgifter. Valet att fokusera på initialfasen är starkt sammankopplat med det faktum att det ges kort tid till genomförandet av undersökningen. Motivationen och responsen inför själva arbetet med texten och arbetsuppgifterna mäts av de medverkande eleverna med hjälp av de självrapporterade känslorna - de olika didaktiska tillvägagångssätten "bedöms" således genom dessa.

"Den pedagogiska och didaktiska forskningen är i allmänhet en så kallad *tillämpad forskning*" står att läsa i *Uppsatsens mystik – om konsten att skriva uppsats eller examensarbete* (Rosenqvist, Andrén, (red.) 2006:20). Här beskrivs också olika inriktningar inom den tillämpade forskningen, och sålunda beskrivs fenomenografin, en inriktning inom pedagogisk forskning utvecklad av bl a pedagogikprofessorn Ference Marton. Inom denna inriktning granskas hur människor uppfattar saker och ting, vilket är högst relevant för detta examensarbete. Här undersöks hur eleverna uppfattar mina olika didaktiska tillvägagångssätt genom självrapporterade känslor. Målet med detta är att försöka förstå vad som kan motivera eleverna till läsning av äldre texter. Om man kan ta reda på detta bör de undervisningsformer som höjer motivationen, och i förlängningen även lärandet, uppmärksammas och användas: "Tanken är bland annat att om läraren förstår hur eleven uppfattar verkligheten bör undervisningen anpassas efter detta." (ibid.:21) Jan Bengtsson tillägger att fenomenografin "sägs begränsa didaktiken till undervisningsmetodik och inlärningspsykologi." (1997:244), vilket är väsentligt för denna empiriska studie.

4.3.1 Enkäten som metod

Enkät, eller frågeformulär, var metoden som valdes för denna undersökning. Vidare användes tillvägagångssättet *enkät under ledning* (Patel & Davidson, 2003:69), d v s att undersökningsledaren var närvarande när de utvalda personerna fyllde i formuläret, vilket också innebär att man hade möjlighet att förtydliga och förklara om frågor hade funnits. Enkäterna var anonyma och den enda distinktionen som gjordes var ålder och kön – den senare på grund av den könsrelaterade aspekten av studien. Före undersökningen gavs all nödvändig information om undersökningens frivilliga form, syfte, nytta, vikten av de medverkandes bidrag, anonymitet samt resultatredovisning.

4.3.2 Enkätens utformning

Målet var att utforma en så enkel och tydlig enkät som möjligt. Enkäten bifogas i bilaga 3 (enkätframsida) och 4 (enkätbaksida). Överst fylldes ålder och kön in. I enkäten har termerna "man" och "kvinna" använts för att respektera de elever som redan är myndiga. I detta arbete kommer dock beteckningarna "pojkar" och "flickor" att användas genomgående. Som jag redan nämnt har jag använt mig av SCAS:s niogradiga skala efter att ha tagit del av kollegors positiva utprövning av denna. Enkäten delades upp i fem stycken ifyllningsmoment som kallas för *efter moment 1*, *efter moment 2* osv. Varje moment har en fråga kopplad till den didaktiska metod jag använde just då. Alla frågor inleds med *Hur känner du dig...?* Därefter följde ett urval av SCAS:s adjektivpar, sex stycken – de som jag anser är mest relevanta för just den här undersökningen som är inriktad mot elevers motivation. Efter varje moment ringades en siffra in i alla sex adjektivparen, den siffra som mest motsvarar respondentens känslor i relation till den didaktiska metod jag använt mig av i den aktuella presentationen.

4.4 Genomförande

Arbetet började med att be om tillstånd för undersökningen. Rektor tillfrågades och även läraren vars klasser som skulle involveras. Tiden till förfogande bedömdes till cirka en lektion per klass, 45-60 minuter inklusive information, möjlighet till frågor om enkäten, förtydliganden och genomförande. Ett gediget arbete följde sedan med att välja och utforma de olika didaktiska metoderna samt förbereda presentationen av texten. Jag delade in studien i fem moment där olika verktyg användes. Metoderna som valdes var det jag kallar för en **traditionell presentation** av texten (*Moment 1*), d v s fakta om författare, text och genre med whiteboarden som enda hjälpmedel där det viktigaste, såsom namn och årtal kan anses vara, skrevs upp. Här introducerades endast *ett* arbetsätt och *ett* redovisningssätt – inga valmöjligheter fanns och inget elevmedbestämmande. Metod nummer två som användes var **berättande** (*Moment 2*) där jag själv utgjorde det enda redskapet. I nästa block presenterades ett arbetstema (fantasy, magi och riddarkultur) där presentationen bestod av **rörliga bilder** (*Moment 3*) i kombination med **tal och musik**, i detta fall videoklipp från YouTube. Jag använde mig av en power-point-presentation (bilaga 5) där länkar till klippen lagts in. Skolan bistod med projektor och duk för visningen av detta. Ariostos verk kopplades till ännu äldre legender samt till moderna verk som *Sagan om ringen* och *Harry Potter*. Perspektivet **intertextualitet** introducerades och förklarades. *Moment 4* införde två nya teman, båda underställde perspektivet **genus och makt**: *Kärlek, otrohet och svartsjuka* samt *Hjältemodiga riddare och hjälplösa jungfrur... eller?* Det didaktiska verktyget var **stillbilder**, eller rättare sagt konstverk och illustrationer av nutida och dåtida konstnärer. Avslutningsvis presenterades arbetsätt och redovisningssätt (*Moment 5*) som gav eleverna stora **valmöjligheter** och **chans till elevmedbestämmande**. Även i de två sista momenten användes powerpoint-presentation, projektor och filmduk.

4.4.1 Pilotstudie

Pilotstudien utfördes med tre ungdomar som är elever vid en annan gymnasieskola än den jag valt för den empiriska studien. De fick information om undersökningen och vid genomgången av enkäten behövdes förtydliganden gällande adjektivparen orolig-lugn, nervös-avslappnad. De ansåg att skillnaden mellan orolig och nervös samt skillnaden mellan lugn och avslappnad var mycket liten. Vi diskuterade det hela och kom fram till att *orolig* var mer negativt än *nervös* och *lugn* ansåg vi alla var något man kan vara utan att vara avslappnad – man kan t ex vara lugn i en kaotisk situation men knappast avslappnad. Detta gav mig insikten att man inte kan vara säker på att alla förstår innebörden av adjektivparen även om de kan kännas självklara.

Skalan 1-9 innebar inga problem och alla tre hade lätt att förstå den. Jag bad dem att ringa in sina svar så att det skulle bli lätt att avläsa dem senare. Jag styrde ifyllningen på så sätt att jag avslutade ett moment och sade åt dem att fylla i. Det blev tydligt och kontrollerat på det sättet. Undersökningen tog cirka 45 minuter och jag märkte att koncentrationen sjönk mot slutet, därför beslöt jag att korta av den kommande empiriska studien något. Risken fanns annars att värdena skulle sänkas därför att man tröttnar på själva undersökningen. Resultatet pekar på att man har en tendens att ringa in samma siffra i liknande par, t ex de redan nämnda paren orolig-lugn, nervös-avslappnad. Jag bestämde mig ändå för att ha adjektivparen i samma position i den empiriska studien p g a att det skulle bli lättare att bearbeta resultaten om termerna var placerade i samma ordning som i Västfjälls (et al) tabell (jfr Tabell 1). I övrigt kan inga slutsatser dras av studien. Höga siffror registrerades, d v s positiva resultat på alla didaktiska moment. Undantaget kan

sågas vara moment 2 (berättande) som fick mycket höga siffror av två av försökspersonerna. En pilotstudie som är av naturen mycket intimare än den riktiga undersökningen kan vara svår att tyda. Undersökningsledaren är då ensam med få personer i ett rum som inte *kan* vara anonyma – känslan av att vilja vara snäll och ringa in bra svar kan ta över. Intressantast var kanske den lilla informella pratstund vi hade efter det jag samlat in enkäterna. Jag frågade lite hur det hade varit att delta o s v. De började då spontant kommentera och det visade sig att de tyckte att den traditionella presentationen var helt okej därför att de var *vana vid den*. Det visade sig emellertid att de även tyckte att den typen av presentation inte gav tillräckligt med information, och ansåg att de efter den här genomgången på 45 minuter redan hade lärt sig mycket – *innan* de börjat jobba med texten. De pekade också ut momentet som innehöll berättande som höjdpunkten i presentationen.

4.4.2 Empirisk studie

Den empiriska studien utfördes i två klasser: årskurs ett och årskurs två på en gymnasieskola i länet. Information om undersökningen gavs och en genomgång av enkäterna gjordes i årskurs ett. Efter detta verkställdes den empiriska studien som beskrivet (avsnitt 3.4 i detta arbete) och allt löpte relativt friktionsfritt. Proceduren upprepades sedan med årskurs två där en störande klick elever gjorde studien svårare att genomföra i den klassen, men enligt min åsikt inte så mycket att det påverkat slutresultatet. Respondenterna hade inga frågor men jag gick igenom adjektiven i enkäten för att försäkra mig om att alla förstod ordens innebörd. I båda klasserna förklarade jag också att de inte skulle rapportera allmänna känslor, t ex att om de var sömniga för att de inte sovit på natten så skulle de inte ringa in adjektivet ”sömnig” av den anledningen, utan enbart om det jag gjorde (mina didaktiska metoder) gjorde dem sömniga.

4.4.3 Forskningsetiska principer

Inför insamlingen av det empiriska materialet tog jag hänsyn till innehållet i ”Forskningsetiska anvisningar för examens- och uppsatsarbeten vid Högskolan Dalarna” samt fyllde i ”Blankett för etisk egengranskning av studentprojekt som involverar människor”. Dessa båda dokument finns på webbsidan <http://www.du.se/sv/Forskning/Namnder-och-rad/Forskningsetiska-namnden/Forskningsetik-/>. Då svaren på frågorna i den etiska egengranskningen genomgående var ”nej” innebär detta att en forskningsetisk prövning inte behövdes. Då jag heller inte involverar barn under 15 år krävdes inte heller målsmans samtycke. Rektors, lärares samt elevers medgivande inhämtades och de medverkande delgavs information om undersökningens frivilliga form. Efter uppsatsens eventuella godkännande kommer alla inblandade att få ta del av resultatet om så önskas.

5. Resultat

5.1 Bortfall

	Totalt antal	Antal som svarade	Svarade inte	Ofullständiga enkäter
Pojkar	24	21	1	2
Flickor	16	16	0	0
Totalt	40	37	1	2

I årskurs 1 deltog 22 elever i enkätundersökningen och i årskurs 2 deltog 18 elever. 37 elever fyllde i enkäten korrekt vilket ger ett deltagande på 92,5%. Antalet kan verka litet men eftersom klasserna som studien utfördes i är heterogena språkklasser, d v s elever från olika program och i det här fallet till och med från olika skolor, så anser jag att jag lyckats få ett bra tvärsnitt av dagens gymnasieelev. Bortfallet består av en icke ifylld enkät, en ofullständig samt en enkät där enbart siffran 9 var inringad. Den sistnämnda enkäten ansågs inte vara ifylld på ett uppriktigt sätt och makulerades därför. Standardavvikelsen hade också förvanskats om denna tagits med i resultatredovisningen.

5.2 Beräkningar

Beräkningar och diagram i detta examensarbete har gjorts i kalkylprogrammet Microsoft Office Excel 2007. Medelvärden och standardavvikelser har räknats ut och har avrundats till en decimal. I enkäterna valde jag att använda mig av en av de skalor som förordas av Västfjäll et al, nämligen den niogradiga skalan. Som redan nämnts hade kollegor redan provat både den samt skalan -4 – 4 på skolelever och kommit fram till att den mest lättförståeliga skalan var den förstnämnda. I tabellerna där medelvärden och standardavvikelser presenteras är det alltså den niogradiga skalan som ligger till grund för resultaten. När så sedan resultaten ska redovisas i punktdiagram som bygger på -4 – 4 skalan har siffrorna räknats om: 5 är lika med 0, 1 är lika med -4 och 9 är lika med 4. I punktdiagrammet utgör nollan det känsloläge som är mest neutralt. Placeringen av adjektivparen i diagrammet avgörs av medelvärdenas multiplicering med teoretiska vikter. Dessa multiplikationer har gjorts enligt vikterna i Tabell 1, med en nödvändig korrigering för att resultaten i studien ska stämma överens med de i diagrammen illustrerade resultaten.⁶

5.3 Självrapporterade känslor

I *Tabell 3* nedan följer en sammanställning av resultatet där både pojkars och flickors medelvärden (M) och standardavvikelser (SD) redovisas. SCAS niogradiga skala användes (1-9). Det man genast kan konstatera är att medelvärdena är genomgående relativt höga med 5,1 som lägst registrerade siffra vid adjektivparet sömnig-vaken, uttråkad-intresserad efter Moment 1. Denna siffra, och alla värden runt fem, kan tolkas så att eleverna varken känner det ena eller det andra, alltså en svag emotionell respons. Mycket låga siffror eller motsatsen tyder på stark respons. Den högst noterade siffran är 7,8 vid adjektiven nervös-avslappnad efter moment nummer 2, som innehöll *berättande* som didaktisk metod. Generellt kan sägas att adjektivparen tillhörande dimensionen OA-TD erhöj höga siffror. En markant sänkning av dessa siffror märks dock vid Moment 5 då arbetssätt, redovisningssätt och valmöjligheter presenterades. Något man också lägger märke till är hur medelvärdena höjs avsevärt vid Moment 2 för att sedan ligga kvar på samma nivå i Moment 3 (i paren missnöjd-belåten, oengagerad-engagerad, orolig-lugn) och därefter successivt sänkas eller stanna på samma värde (sömnig-vaken). Undantaget är valensdimensionen med adjektiven missnöjd-belåten som ökas efter Moment 5. Det kan också noteras att de lägsta siffrorna i varje adjektivpar registreras i Moment 1, med undantag av OA-TD-dimensionen som har de lägsta siffrorna i Moment 5. Vad gäller standardavvikelsen så noteras låga värden, d v s små avvikelser. De högsta avvikelserna finns i Moment 5 där de genomgående ligger över 2,0.

⁶ Adjektiven i dimensionen OA-TD får vikterna 0,7 (ist. för -0,7) för X-axeln och -0,7 (ist. för 0,7) för Y-axeln för att resultaten ska hamna i rätt kvadrant. Annars blir resultatredovisningen i diagrammen felaktig.

Dimension	Adjektivpar	Moment									
		1		2		3		4		5	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Valens	Missnöjd - Belåten	5,6	1,5	6,5	1,4	6,5	1,2	5,8	1,5	6,0	2,1
Aktivering	Sömnig - vaken	5,1	1,8	5,7	1,9	6,0	2,1	5,5	1,6	5,5	2,2
TA-OD	Uttråkad - intresserad	5,1	1,9	6,4	1,7	6,2	1,8	5,5	1,6	5,3	2,4
	Oengagerad - engagerad	5,2	1,6	6,1	1,5	6,1	1,5	5,9	1,4	5,5	2,2
OA-TD	Orolig - lugn	7,2	1,8	7,5	1,4	7,5	1,4	7,4	1,4	6,4	2,3
	Nervös - avslappnad	7,5	1,6	7,8	1,5	7,6	1,5	7,4	1,6	6,7	2,1

I tabell 4 kan vi observera pojkarnas självrapporterade känslor. Mycket höga siffror kan genomgående konstateras i dimensionen OA-TD (6,8 - 8,0) medan TA-OD-paret registrerar siffror mellan 4,7 och 6,0. En markant ökning sker mellan Moment 1 och Moment 2 då dessa två par ökar från det näst lägst registrerade värdet (4,8) till det högsta (6,0). Paret missnöjd-belåten ökar stort från Moment 1 till Moment 2, från 5,3 till 6,2. TA-OD-värdena (uttråkad-intresserad, oengagerad-engagerad) är exakt likadana i momenten 1, 2 och 3 vilket skulle kunna tydas som att respondenterna ansåg att adjektivparens innebörd låg för nära varandra och ringade därför i samma siffra vid bägge paren. Hos pojkarna nås de högsta medelvärdena i Moment 2 och 3 för att sedan sjunka.

Dimension	Adjektivpar	Moment									
		1		2		3		4		5	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Valens	Missnöjd - Belåten	5,3	1,6	6,2	1,5	6,5	1,0	5,7	1,5	5,4	2,2
Aktivering	Sömnig - vaken	5,0	1,9	5,1	2,0	5,7	2,1	5,0	1,6	5,0	2,3
TA-OD	Uttråkad - intresserad	4,8	1,8	6,0	1,9	6,0	1,6	5,1	1,4	4,7	2,3
	Oengagerad - engagerad	4,8	1,6	6,0	1,4	6,0	1,2	5,7	1,5	4,9	2,2
OA-TD	Orolig - lugn	7,2	1,8	7,8	1,1	7,5	1,3	7,3	1,4	6,6	2,4
	Nervös - avslappnad	7,7	1,5	8,0	1,2	8,0	1,2	7,5	1,4	7,0	1,7

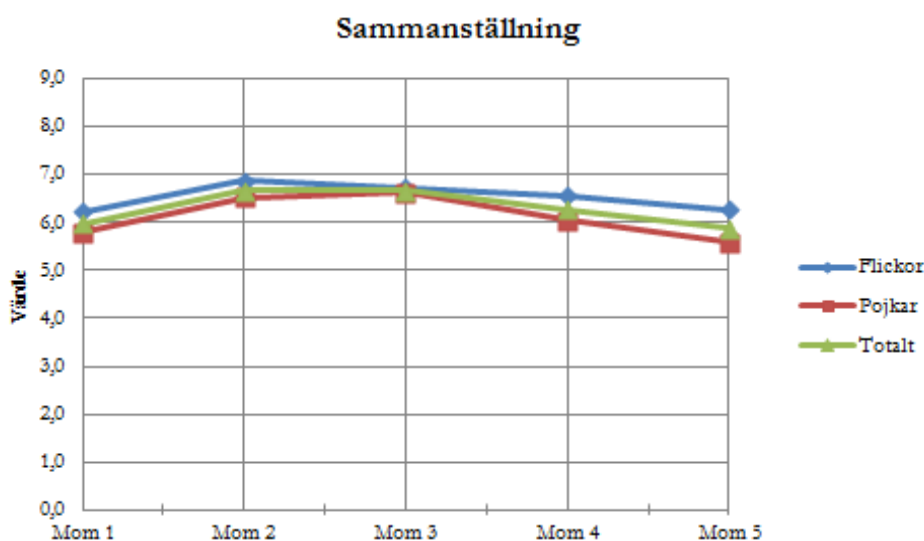
I Tabell 5 finns flickornas självrapporterade känslor. Området OA-TD har, precis som i pojkarnas tabell, höga värden – om än inte lika höga. Flickornas värden är genomgående

högre än pojkarnas, förutom i dimensionen OA-TD. Även här märks en påfallande ökning av siffrorna mellan Moment 1 och Moment 2: i adjektivparet uttråkad-intresserad står för det största steget och går från 5,6 till 6,9, d v s en ökning med 1,3. Värdet 6,3 ligger stationärt i Moment 3 och 4 för att sjunka till 6,2 i Moment 5, en obetydlig förändring med andra ord. En annan sak att lägga märke till är flickornas OA-TD-värden. De har alltigenom höga värden men i Moment 5 sänks plötsligt siffrorna drastiskt: orolig-lugn går från 7,5 i Moment 4 till 6,0 i det femte momentet; nervös-avslappnad sänks från 7,2 till 6,3. Annars höjs två av flickornas värden i Moment 5, gentemot pojkarna som registrerade lägre eller likvärdiga siffror (sömnig-vaken) i Moment 5 jämfört med det fjärde momentet.

Dimension	Adjektivpar	Moment									
		1		2		3		4		5	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Valens	Missnöjd - Belåten	6,1	1,2	6,9	1,3	6,6	1,4	6,1	1,4	6,7	1,6
Aktivering	Sömnig - vaken	5,3	1,8	6,5	1,4	6,4	2,0	6,3	1,3	6,3	1,8
TA-OD	Uttråkad - intresserad	5,6	1,9	6,9	1,3	6,4	1,9	6,1	1,6	6,2	2,2
	Oengagerad - engagerad	5,8	1,5	6,3	1,6	6,3	1,8	6,3	1,3	6,2	1,9
OA-TD	Orolig - lugn	7,3	1,8	7,3	1,8	7,5	1,5	7,5	1,5	6,0	2,3
	Nervös - avslappnad	7,3	1,8	7,4	1,7	7,3	1,8	7,2	1,8	6,3	2,6

För att bättre illustrera de självrapporterade känslorna i samband med de olika momenten har jag i Figur 2 lagt in resultaten i ett överskådligt linjediagram där man kan, med hjälp av kurvor, notera pojkarnas och flickornas medelvärden samt det totala resultatet för *samtliga adjektivpar*.

Figur 2



Moment 1 bestod av det jag har valt att kalla en *traditionell presentation* av en äldre text. Fakta presenterades om författare, verk och genre. Whiteboarden användes som enda hjälpmedel där namn, årtal och dylikt skrevs upp. Eleverna informerades om att de skulle arbeta i grupp med texten: läsa utdrag ur den, svara på instuderingsfrågor och lämna in för betygssättning. Sedan svarade de på enkätens första fråga som återfinns här i *Tabell 6*.

Tabell 6: Efter *Moment 1*: Hur känner du dig inför arbetet som väntar efter att ha tagit del av denna presentation?

	M Pojkar	SD	M Flickor	SD	M Totalt	SD
missnöjd – belåten	5,3	1,6	6,1	1,2	5,6	1,5
sömnig – vaken	5,0	1,9	5,3	1,8	5,1	1,8
uttråkad – intresserad	4,8	1,8	5,6	1,9	5,1	1,9
oengagerad – engagerad	4,8	1,6	5,8	1,5	5,2	1,6
orolig – lugn	7,2	1,8	7,3	1,8	7,2	1,8
nervös - avslappnad	7,7	1,5	7,3	1,8	7,5	1,6

I **Moment 2** användes *berättandet* som didaktisk metod. Med mig själv, kroppsspråket och det talade ordet som enda verktyg berättade jag om hur verket kom till och skildrade handlingen i den valda texten. När jag berättat färdigt fylldes enkäten i.

Tabell 7: Efter *Moment 2*: Hur känner du dig efter att ha tagit del av den här berättelsen?

	M Pojkar	SD	M Flickor	SD	M Totalt	SD
missnöjd – belåten	6,2	1,5	6,9	1,3	6,5	1,4
sömnig – vaken	5,1	2,0	6,5	1,4	5,7	1,9
uttråkad – intresserad	6,0	1,9	6,9	1,3	6,4	1,7
oengagerad – engagerad	6,0	1,4	6,3	1,6	6,1	1,5
orolig – lugn	7,8	1,1	7,3	1,8	7,5	1,4
nervös - avslappnad	8,0	1,2	7,4	1,7	7,8	1,5

I **Moment 3** användes *rörliga bilder* för att didaktisera texten. Med hjälp av projektor, duk dator och en powerpoint-presentation visades videoklipp som kunde kopplas till verket. Jag nämnde moderna författare som antagligen ”lånat” ur det aktuella eposet, samt vice versa – 1500-talsförfattaren som i sin tur ”lånat” av ännu äldre verk. Ett arbetstema presenterades: *Fantasy, magi och riddarkultur*, samt utdrag ur eposet som då kunde tänkas vara relevanta att läsa. Perspektivet *intertextualitet* förklarades och angavs som utgångspunkt för arbetet med temat: därpå fylldes enkäten i på nytt.

Tabell 8: Efter *Moment 3*: Hur känner du dig inför temat som presenterades i Moment 3?

	M Pojkar	SD	M Flickor	SD	M Totalt	SD
missnöjd – belåten	6,5	1,0	6,6	1,4	6,5	1,2
sömnig – vaken	5,7	2,1	6,4	2,0	6,0	2,1
uttråkad – intresserad	6,0	1,6	6,4	1,9	6,2	1,8
oengagerad – engagerad	6,0	1,2	6,3	1,8	6,1	1,5
orolig – lugn	7,5	1,3	7,5	1,5	7,5	1,4
nervös - avslappnad	8,0	1,2	7,3	1,8	7,6	1,5

Moment 4 introducerade två nya teman: *Kärlek, otrobet och svartsjuka* samt *Hjältemodiga riddare och hjälplösa jungfrur... eller?* En powerpoint-presentation innehållande stillbilder, konstverk och illustrationer från dåtida och nutida konstnärer visades. Perspektiven *genus* och *makt* presenterades samt de utdrag ur verket som passade till dessa teman. Några frågeställningar framlades som exempel på vad man skulle kunna arbeta med inom dessa teman. Efter detta fylldes enkäten i.

Tabell 9: Efter *Moment 4*: Hur känner du dig inför temat som presenterades i Moment 4?

	M Pojkar	SD	M Flickor	SD	M Totalt	SD
missnöjd – belåten	5,7	1,5	6,1	1,4	5,8	1,5
sömning – vaken	5,0	1,6	6,3	1,3	5,5	1,6
uttråkad – intresserad	5,1	1,4	6,1	1,6	5,5	1,6
oengagerad – engagerad	5,7	1,5	6,3	1,3	5,9	1,4
orolig – lugn	7,3	1,4	7,5	1,5	7,4	1,4
nervös - avslappnad	7,5	1,4	7,2	1,8	7,4	1,6

Avslutningsvis lades den sista powerpoint-bilden upp i **Moment 5** som innehöll arbetsätt, redovisningssätt samt vilka verktyg och vilket material man skulle använda till arbetet med texten. Många valmöjligheter presenterades och elevmedbestämmandet förtydligades. Även likvärdigheten inför betygssättning i arbets- och redovisningssätt klarlades. Därefter besvarades sista frågan i studien och eleverna tackades för sin medverkan.

Tabell 10: Efter *Moment 5*: Hur känner du dig när du informeras om att du fritt får välja tema och arbetsätt (enskilt, i par eller i grupp), använda dator och att det finns flera valmöjligheter när det gäller redovisningsform??

	M Pojkar	SD	M Flickor	SD	M Totalt	SD
missnöjd – belåten	5,4	2,2	6,7	1,6	6,0	2,1
sömning – vaken	5,0	2,3	6,3	1,8	5,5	2,2
uttråkad – intresserad	4,7	2,3	6,2	2,2	5,3	2,4
oengagerad – engagerad	4,9	2,2	6,2	1,9	5,5	2,2
orolig – lugn	6,6	2,4	6,0	2,3	6,4	2,3
nervös - avslappnad	7,0	1,7	6,3	2,6	6,7	2,1

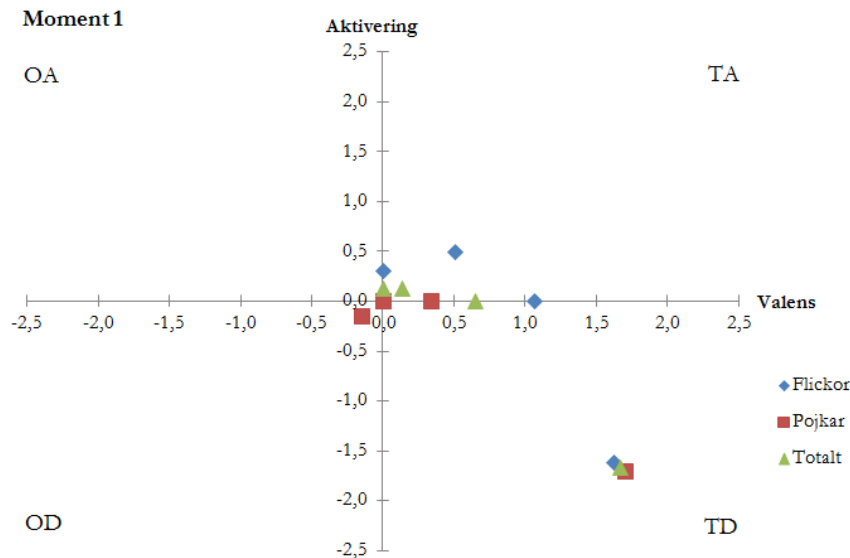
För att åskådliggöra känslornas förhållande till varandra och samtidigt illustrera resultaten ännu tydligare har siffrorna som visats i tabellerna räknats om till skalan -4 – 4.⁷ Medelvärdena har multiplicerats som tidigare nämnts med teoretiska vikter och placerats ut i punktdiagram där aktivering och valens syns tydligt, och likaså vilka känslor som dominerar. Varje moment har sitt diagram och pojkarnas resultat är markerat med en röd kvadrat, flickornas med en blå romb och slutligen det totala resultatet med en grön triangel. Aktiveringen är placerad på y-axeln och valensen på x-axeln.

I Figur 3 som illustrerar Moment 1 är valensvärdet för flickorna (x-axeln) är betydligt högre än pojkarnas medan y-axelns resultat (hög eller låg aktivering) ligger kring 0 för

⁷ Omräkningen sker på ett tvådimensionellt koordinatsystem bestående av icke parallella koordinataxlar med skärningspunkten noll (0) samt fyra kvadranter ska bildas. Detta är inte möjligt med värdena 1-9 eftersom minusvärden registreras i denna typ av diagram.

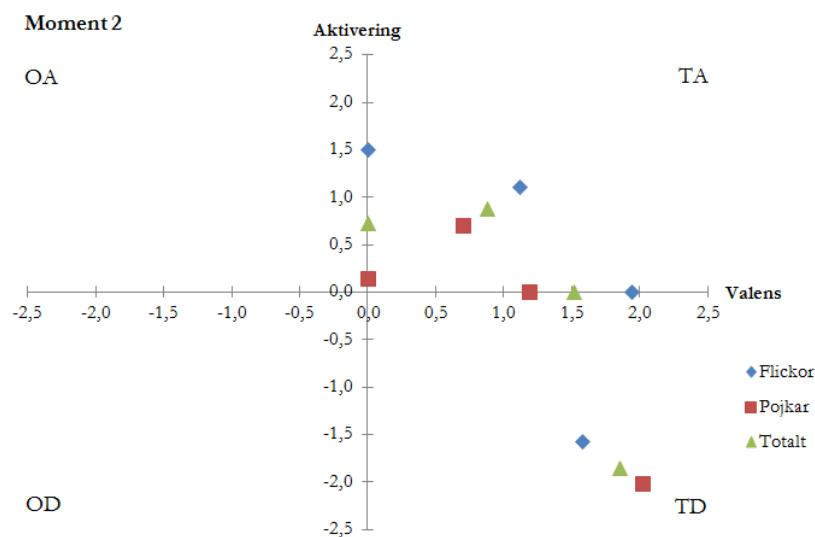
bägge, dvs ganska neutralt. Värdena i TD-kvadranten pekar på lugna och avslappnade elever. Inga markörer har hamnat i OA-kvadranten (otillfredsställande aktivering). Pojkarna har en markör i OD-området (otillfredsställande deaktivering) vilket innebär att det finns risk för utträkning och oengagemang. Flickornas markör befinner sig i TA-kvadranten vilket tyder på tillfredsställande aktivering.

Figur 3



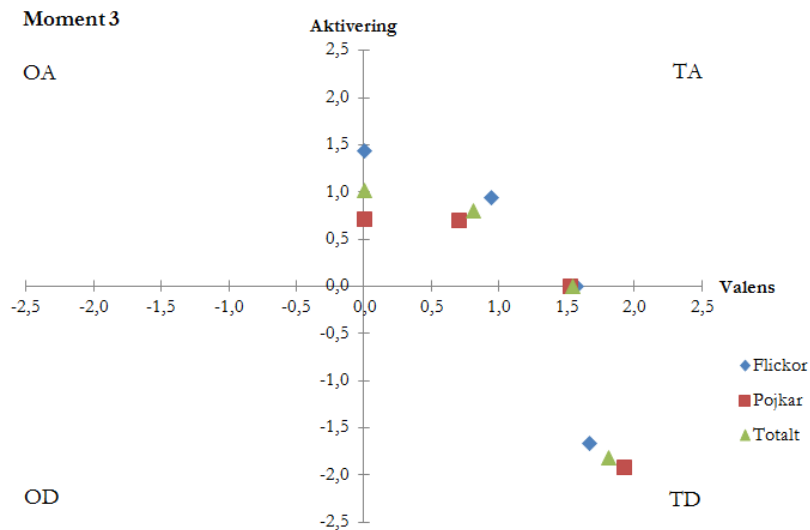
I Figur 4 (Moment 2) lägger man märke till ganska stora förändringar jämfört med Figur 3. Flickornas aktivering (vaken) på y-axeln skjuter i höjden och även pojkarnas höjs, om än obetydligt. Valensvärdena på x-axeln har ökat avsevärt både hos pojkar och hos flickor. TA-OD-dimensionen har nu både pojkarnas och flickornas markörer i TA-kvadranten (tillfredsställande aktivering) och visar relativt höga siffror vilket betyder ökat intresse och engagemang. Den tillfredsställande deaktiveringen visar fortfarande upp siffror som pekar på lugna och avslappnade elever: flickorna ligger stadigt kvar i positionen medan pojkarna visar upp ett ännu mer avstressat resultat efter detta moment. OA (otillfredsställande aktivering) samt OD (otillfredsställande deaktivering) redovisar inga markörer på sina områden.

Figur 4



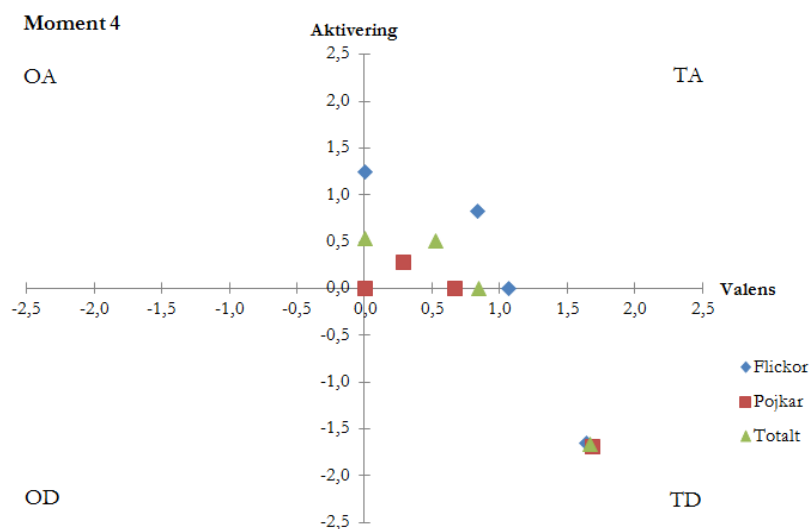
I Figur 5 som beskriver Moment 3 kan vi se hur pojkarnas aktiveringssiffror tar ett rejält kliv uppåt och närmar sig flickornas som dessutom sjunker något. Valensaxeln visar också upp ett närmande mellan flickor och pojkar som har nästan exakt samma resultat i detta moment. I TA-kvadranten (tillfredsställande aktivering) sjunker flickornas värden medan pojkarnas värde består. TD-området (tillfredsställande deaktivering) visar upp obetydliga förändringar. OA och TD-kvadranterna förblir tomma.

Figur 5



Moment 4 representeras av Figur 6 och här sjunker pojkarnas aktivering betydligt och hamnar på 0 (neutralt värde) och även flickorna halkar ned något om än inte lika mycket. Valensvärdena visar upp lika stora förändringar i negativ riktning då både pojkar och flickors värde sänks rejält. Flickornas TA-siffror är stabila medan pojkarnas faller. TD-kvadrantens värden är relativt stillastående.

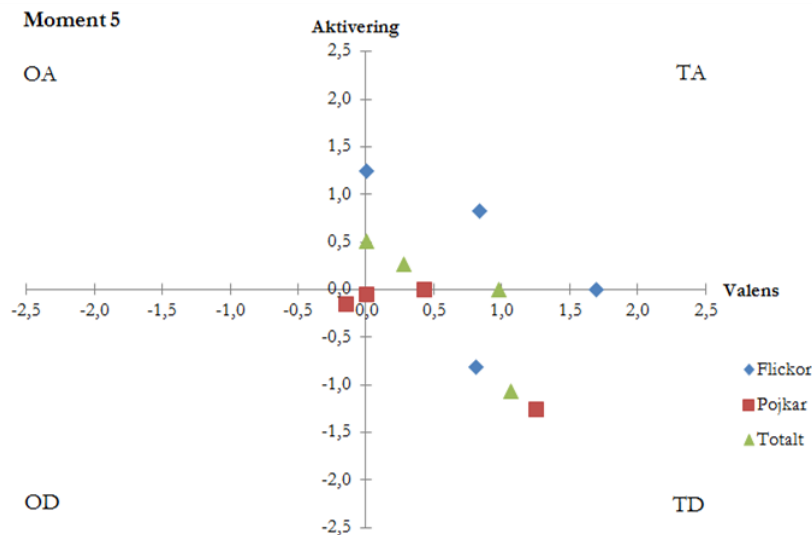
Figur 6



I Figur 7 (Moment 5) ligger aktiveringsvärdena kvar på exakt samma siffror som i Figur 6 – ingen förändring har skett mellan Moment 4 och 5. Flickorna har klättrat på valensaxeln (missnöjd-belåten) medan pojkarna krupit nedåt. I TA-kvadranten är flickorna fortfarande

kvar på samma värde sedan Moment 4 medan pojkarna på nytt hamnat i OD-kvadranten (otillfredsställande deaktivering): intresset och engagemanget har sjunkit efter detta moment. I det relativt stillastående TD-området har det nu skett förändringar: både pojkar och flickor uppvisar mycket lägre värden, men flickornas siffror har sänkts betydligt mer än pojkarna. Eleverna är alltså inte längre lika avslappnade och lugna som de varit studien igenom.

Figur 7



5.4 Iakttagelser och samtal

De introspektiva aspekterna av studien redovisas här som ett nödvändigt komplement om än ej helt tillfredsställande eller konsekvent genomfört. Mina iakttagelser gjordes instinktivt och löpande medan jag gjorde de olika presentationerna, varför jag har registrerat endast vissa händelser samt stämningar i klassrummet. Flera av dessa var ofta förekommande, andra var enstaka händelser som var omöjliga att undgå. Likväl ansåg jag att det vore fel att bortse från dessa iakttagelser – de är dock endast iakttagelser och inte observationer; en term som jag anser åsyftar en mer vetenskaplig och metodisk grund. Iakttagelserna tolkas därför med min förförståelse och min uppfattning av det som hände före, under och efter enkätifyllningen. Oundvikligt var också att bortse från de samtal och diskussioner som uppstod spontant *efter* studien, därför kommenteras dessa också.

Här måste uppdelning i klasser ske, eftersom studien gjordes först i åk 1 och sedan i åk 2. Klasserna uppförde sig inte på samma sätt, och därför redogör jag för ett moment och en klass i taget. Årskurs 1 verkade tycka det var spännande att delta i en undersökning och atmosfären var lugn och lite förväntansfull. När jag satte igång med Moment 1, den *så k traditionella presentationen* sjönk stämningen synbart. Merparten av eleverna såg uttråkade ut. Gäsningar, ögonklipp och blickar som sökte sig till fönstren och skolgården registrerades. Någon plockade fram mobilen och ägnade sig åt den, en annan låg halvsovande över bänken. Några få elever var/verkade intresserade. När jag sade åt dem att fylla i enkäten blev det liv och rörelse igen i rummet. I årskurs 2 verkade en del av klassen intresserade av att delta i undersökningen, medan en liten del av eleverna inte alls verkade vara angelägna. En liten grupp i mitten av klassrummet hade sina mobiler framme och ägnade sig åt dessa. Eftersom de störde resten av klassen med prat sinsemellan var jag tvungen att säga åt dem att vara tysta om de ville delta i studien. När Moment 1 började fortsatte klassens uppdelning i intresserad/inte intresserad. Vissa

lyssnade och verkade mer uppmärksamma än åk 1, andra såg inte ut att lyssna alls. Enkäten fylldes i med måttlig entusiasm.

När jag satte igång med Moment 2, d v s *berättandet*, vaknade de flesta till liv i åk 1. Förvandlingen av klassrummets stämning var ganska omedelbar och jag försökte ha ögonkontakt med alla, i tur och ordning medan jag berättade engagerat med hjälp av gester, mimik samt förändringar av tonfall. Eleverna rätade på ryggarna och följde med i berättelsen, utom eleven som låg över bänken. Ansiktsuttrycken och ögonen jag mötte var närvarande och till en viss del synbart fångslade. När jag berättade att huvudpersonen i kärleksdramat har en ring som man kan göra sig osynlig med, sade någon tyst och förvånat: ”Näähäää!”. Någon enstaka tittade på klockan i slutet av berättelsen, en annan höjde rösten och sade ”Det här var ju kul det här!” Enkäten fylldes i med samma entusiasm som förra gången, eleven som förut låg över bänken intog samma ställning igen efter att ha fyllt i enkäten. I årskurs 2 hade berättandet samma effekt som i åk 1 men den avtog snabbare. En anledning var antagligen den lilla klicken av elever i mitten som var synbart ointresserade och ägnade sig åt sina mobiler – de delade nästan fysiskt av klassen i en lyssna-del och en inte lyssna-del. Här kan påpekas att jag hade en stor kateder framför mig som jag kände var ett betydande kommunikationshinder, men i detta klassrum är läraren ”fast” framme vid katedern p g a bänkarnas placering.

Moment 3 startade med en powerpoint-bild med texten ”Ludovico Ariostos *Orlando Furioso*” (på originalspråket, allt för att stimulera nyfikenhet) med eldsflammar på svart bakgrund. Eleverna i åk 1 verkade bli nyfikna. Jag berättade lite om begreppet intertextualitet och varför äldre texter alltid är giltiga. Sedan följde tre videoklipp från YouTube. Effekten när klippen satte igång skapade biografkänsla över sig eftersom ljud- och bildanläggningen på skolan är mycket bra. När musiken startade och Harry Potter möter *the hippogriff* för första gången ryckte den halvsovande eleven till, rätade upp sig och blev genast uppmärksam. Han förblev intresserad så länge de rörliga bilderna visades. Alla elever hade blickarna riktade mot filmduken. Efteråt bytte jag slide och presenterade fantasy och intertextualitet-temat. En kvinnlig elev lade in en kommentar om fantasyförfattaren J.R.R Tolkien och hon och jag pratade en stund om detta. Årskurs 2 fortsatte att ha en liten oengagerad klick elever, men när bilden på Harry Potter kom upp och jag pratade om kopplingar mellan Ariosto och Rowling så lystrade ett par elever i gruppen och pekade mot duken. När videoklipppet med Harry och det bevingade kreaturet började rulla på duken resulterade detta i ett utrop och en *high-five* mellan två av eleverna i gruppen. Uppmärksamheten var ganska stor så länge videoklippen visades. Fantasy-temat verkade fungera i åk 2 då det pratades och diskuterades elever sinsemellan. Vissa verkade dock prata om annat.

Vid Moment 4 kändes eleverna i åk 1 lite trötta jämfört med när vi började. Två nya teman presenterades med hjälp av stillbilder. Kärlek, hjältar och makt *då* och *nu*, låg till grund för temana. Flera elever viskade sinsemellan och verkade diskutera vilka teman de skulle välja (de visste inte att de aldrig skulle arbeta med texten). Stämningen i rummet var relativt neutral och fortfarande lugn. I åk 2 var den lilla klicken till synes ointresserade elever på nytt så pass högljudda att jag måste försöka överrösta dem samt påpeka att de störde de andra i klassen. Eleverna kändes ofokuserade och lite trötta på min presentation. Temana om kärlek och makt gick dem förbi till synes obemärkt med några få undantag. Jag kände att jag inte fick med mig eleverna.

Moment nummer fem tog upp de arbets- och redovisningssätt eleverna i teorin skulle använda. När jag påpekade att de kunde välja väldigt fritt, men att de hur som helst skulle studera utdrag ur texten, samt skapa en facebook-profil (något som i slutändan faktiskt

blir ett författarporträtt) åt Ariosto, blev stämningen uppsluppen. De frågade om de hört rätt och skrattade. Några diskuterade sinsemellan om vad de skulle välja att arbeta med, hur mycket tid de skulle få till detta och på vilka lektioner det ska göras (denna förvirring uppstod eftersom jag presenterade ett svenskämne på deras individuella språkvalslektioner). Efter att de fyllt i enkäten för sista gången uppstod en liten diskussion om vad de föredrog: upplägget i Moment 1 (den traditionella presentationen) med läsning av text, instuderingsfrågor i grupp med inlämning eller större valfrihet. Det visade sig att flera av pojkarna (precis som i pilotstudien) påstod att de föredrog en metod de är vana vid, dvs den traditionella, men också för att på så sätt ”bli av med” uppgiften så fort som möjligt. Flera flickor däremot föredrog medbestämmande och valfrihet i upplägget. *Textförberedelse* diskuterades kort, och även där var uppfattningarna delade: vissa ansåg att man fick kunskap gratis när textförberedelsen var gedigen; andra ville inte/tyckte inte det behövdes. Jag tolkade det hela som att ”ju fortare vi blir klara, desto bättre”.

När Moment 5 kom upp i åk 2 blev stämningen successivt mer spänd och eleverna verkade oroliga. En flicka var uppenbart ängslig och blev t o m röd i ansiktet. Eleverna pratade och viskade inbördes kring de olika alternativen och någon sade ”Teater, kull!”. Facebook-profilen fick ett helt annat mottagande hos åk 2 – de trodde jag skojade, de fnyste och grimaserade och avfärdade det hela som lite fånigt. Jag hade hela tiden en slags kuliss av mumlande och surrande när jag pratade, vissa verkade nästan upprörda, andra undrande, somliga glada och upprymda. Flickan som blev röd i ansiktet ställde frågor om omfång, när det ska göras, hur det ska göras o s v. Jag sade åt henne att vi ska ta det senare, och lät dem sedan fylla i enkäten. När jag så sedan talade om att vi inte ska jobba med detta och att detta endast var en abstrakt undersökning, kände jag att hela klassen slappnade av och pustade ut av lättnad. Jag frågade dem då om de hade velat arbeta med detta, och vissa sade att det skulle ha varit roligt, andra såg skräckslagna ut och svarade blankt nej. Varför inte? blev då min följdfråga, och då återkom vi till vanans makt och Moment 1 – den traditionella presentationen. Flera pojkar menade att de inte ville välja alls utan föredrog att någon bestämde åt dem. Det framkom ännu en gång att detta också är, enligt dem, det snabbaste och minst krävande arbetssättet. Även här gavs olika reaktioner på textförberedelse i efterdiskussionen. Vissa tyckte det var positivt p g a den kunskap man inhämtade redan under genomgången: andra tyckte det blev långgrandigt och var tidskrävande. En flicka sade att hon vill ha mig som svensklärare. Jag frågade varför och eleven gav som anledning att jag kunde berätta. Ingen berättar någonsin något för dem, var hennes kommentar.

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

6.1.1 Studiens genomförande

Att använda sig av enkäter kan vara vanskligt, upptäckte jag i mitt letande efter redan beprövade sådana. Många är väldigt enkla och leder i slutänden inte fram till något vetenskapligt resultat, eller så är de inte tillgängliga för allmänheten och dyra i inköp. SCAS-metoden framstod för mig som den enda vetenskapligt utprovade och tillförlitliga skalan. Dessutom mätte den just det jag var ute efter, nämligen emotionell respons. Motivation uppstår ur känslor och detta måste på något sätt gå att mätas. Jag valde att inte använda mig av alla adjektivpar och det visade sig att jag kunnat vara ännu snävare: adjektivparet uttråkad – intresserad och oengagerad – engagerad tycks ha uppfattats på ungefär samma sätt av respondenterna som ofta ringat in samma siffra på dessa bägge par i samma moment. Ifyllningen av enkäterna fungerade dock överlag bra och resultaten blev konkreta och tydliga. Eleverna förstod att de skulle rapportera känslorna de hade i relation till mina didaktiska metoder och inte deras allmänna känslor just då. Vad man

däremot kan fundera över är sättet som studien genomfördes på. Studien tog cirka 45-50 minuter och det gjorde att fokus och koncentration sjönk mot slutet. Det optimala hade istället varit att göra ett moment åt gången: då hade varje moment tagit 10 minuter och uppmärksamheten hade inte falnat. Problemet skulle istället ha varit att eleverna hade upptäckt att de aldrig skulle arbeta med den här texten, utan att allt bara handlade om initialfasen. Då hade resultatet blivit missvisande – de hade blivit tvungna att *föreställa sig* hur de eventuellt skulle känna sig inför en text de *inte* skulle jobba med. Som det var nu trodde eleverna fullt och fast att de verkligen *skulle* arbeta med *Den rasande Roland* efter mina givna direktiv. Att utföra en dylik studie i en egen klass vore förstås det ideala, då situationen tillika responsen skulle vara helt naturlig och eleverna också kunde få arbeta konkret med det som föreslås i presentationerna. Men jag hade inte denna möjlighet och därför var detta tillvägagångssätt antagligen det enda realiserbara.

Löpande iakttagelser och anteckningar gjordes under, och direkt efter studien, för att inte förlora viktigt information. Det var oundvikligt att registrera vissa beteenden, känslouttryck, ansiktsuttryck, kroppsspråk och kommentarer. De spontana samtalen som uppstod efter studien tas också upp. Allt nedtecknades och kommer att ingå i diskussionsavsnittet eftersom de ger ett vidare perspektiv på studien – som man enligt mig *inte kan bortse ifrån* – och som annars skulle bestå enbart av siffror. Likväl menar jag att det finns stora möjligheter att forska vidare i ämnet eller att begränsa ämnet ytterligare för ännu mer specifika studier.

6.1.2 Validitet

Arbetets resultat och tolkningar är rimligt utifrån egna erfarenheter. Ämnet som behandlas (äldre texters didaktisering) i kombination med metoden (SCAS) är relativt obeforskat varför jämförelser har gjorts med studier och litteratur som haft en *likenande* inriktning: bl a har kollegors examensarbeten anlåtats (Mattsson, 2010, Wikström, 2011, Östergren, 2008) utöver den övriga litteraturen. Resultatet finner emellertid stöd i det material som använts. Jag har noggrant beskrivit och motiverat mina val i examensarbetet samt behandlat materialet med stor omsorgsfullhet. Jag anser att tillförlitligheten i arbetet är hög, dels med anledning av den metod som användes (SCAS, enkät under ledning). Vad gäller reliabilitet och validitet så skriver Rosenqvist och Andréén att dessa termer används i ”positivistisk forskning” och att dessa i allmänhet kopplas till generaliserbara resultat (2006:47). Inom didaktikforskningen används alltså inte dessa, men i denna studie mäter man motivation med ett mätverktyg. Reliabiliteten behandlas således eftersom jag valt att använda en mätmetod som jag modifierat. Motiveringen för denna modifiering behandlas i avsnitt 3.3 där Västfjäll et al citeras i samband med forskningsresultat som antyder att utvecklingen av SCAS fortsätter och att förändringar kan ske även i originalutformningen av modellen. Jag anser inte att reduceringen av adjektivpar på något sätt har minskat validiteten i studien – jag menar att den tvärtom har gett en spontan och instinktiv bild av den emotionella responsen hos de elever jag studerat.

6.2 Analys och diskussion

6.2.1 Moment 1: valens, aktivering, TA-OD, OA-TD

Adjektivparet som representerade dimensionen valens har i sammanställningen av de självrapporterade känslorna siffror som ligger över det neutrala värdet 5,0. Eleverna var alltså mer belåtna än missnöjda. Moment 1 registrerar 5,6, vilket kan innebära att eleverna ringat in ett värde på mitten av skalan för att ha möjligheten att höja eller sänka beroende på vad som kommer därefter. Deras respons kan även tolkas som om det jag gjort i momentet var helt acceptabelt men inte mer än så, och de var varken missnöjda eller

belåtna utan ganska neutrala. Här kan man anknyta till Molloy's (2011) reflektion över vilket århundrade lärare undervisar i och hur många undervisningsmetoder som "sitter i väggarna". Eleverna var vana vid denna undervisningsform vilket också framkom efter studiens avslutande (behandlas i avsnitt 5.2.6). Därför fick Moment 1 ett neutralt medelvärde: det var helt enkelt ingen metod som stimulerade deras emotionella respons och följaktligen deras motivation – de accepterade sättet, men utan känslor. Enligt Gärdenfors (2010) skulle detta innebära ett bortkastat inlärningsstillfälle eftersom han anser att lärandet är helt beroende av känslor och motivation.

Adjektivparet som representerar dimensionen aktivering utgörs i denna undersökning av sömnig – vaken. 5,1 är medelvärdet efter den traditionella presentationen: en mycket svag respons med andra ord. Jag försökte förhålla mig neutral i det här stadiet, varken för engagerad eller oengagerad. En traditionell presentation, ett sparsamt engagemang och elever som är vana vid den här typen av genomgångar. Siffran 5,1 är antagligen mycket representativ för deras ganska likgiltiga aktiveringsvärde. Bruner's nyfikenhetsmotiv (Bruner i Maltén, 1997) stimulerades således inte heller då metoden var välkänd, utan det som måste driva eleverna vid användning av denna didaktiska modell är kompetensmotivet, d v s att söka kunskapen för dess egen skull. Svedner (1999) framhåller vikten av förberedelse inför läsning av äldre texter och jag menar således att detta klassiska upplägg inte ger så mycket av den varan om den inte *kombineras med andra didaktiska grepp*.

Dimensionen TA-OD får medelvärdena 5,1 respektive 5,2. Svag känsloreaktion ännu en gång efter Moment 1 som genomgående registrerar siffror på mittstrecket. Dessa två adjektivpar är enligt mig de mest relevanta för motivationen. Är man intresserad och engagerad följer de andra positiva adjektivparen med nästan automatiskt. Det man kan utläsa här är att eleverna i alla fall inte är helt och hållet uttråkade och oengagerade – de är varken eller. Är då detta bra eller dåligt? Lär man sig något genom en likgiltig hållning? Då är kanske en starkt negativ respons bättre – den kommer att märkas förr eller senare och då börjar arbetet med att förändra och förbättra. Därför anser jag att värdena kring 5,0 är en väckarklocka. Kanske alla lärare borde genomföra en motivationsundersökning för att få se vad som i själva verket händer i klassrummet? Damasio (2006) poängterar att vi alla kan känna igen våra egna bakgrundskänslor och redovisa dem på begäran. Vill vi verkligen veta vad eleverna tycker om våra didaktiska metoder?

OA-TD-värdena är jämförelsevis mycket höga. Detta tyder enligt mig i grunden på en lugn och trygg atmosfär. Jag har utfört min VFU hos dessa elever och är därför en bekant person. Den ordinarie läraren satt med i klassrummet och allt var nästan som vanligt. Dessutom gick jag igenom den traditionella presentationen först – den invanda, korta, välkända genomgången utan överraskningar. Uppgiften de fick av mig är inte svår att förstå, de ska jobba i grupp (tryggt igen), svara på instuderingsfrågor och lämna in svaren skriftligt (inga ångestframkallande muntliga presentationer). Gärdenfors (2010) påtalar vikten av att känna kontroll och att många elevers motivation starkt påverkas av detta. Jag håller med och jag kommer tillbaka till detta då jag berör kontrollbehovet både i avsnittet som behandlar Moment 5 samt i avsnittet där jag analyserar mina iakttagelser. Dessa höga siffror i OA-TD-dimensionen pekar sålunda på trygghet, en svårighetsgrad i uppgiften som passar eleverna som dessutom har en känsla av kontroll över klassrumssituationen.

6.2.2 Moment 2: valens, aktivering, TA-OD, OA-TD

I Moment 2 (berättande) noteras valensmedelvärdet 6,5, en tydlig höjning med 0,9. Eleverna markerade skillnaden i emotionell respons mellan de olika didaktiska metoderna

i de första två momenten - de var betydligt mer belåtna efter Moment 2 än tidigare. Gärdenfors (2010) framhåller berättandet som det perfekta sättet att fånga en människas uppmärksamhet samt att vårt minne är byggt för att minnas berättelser. Ett oöverträffat didaktiskt medel, med andra ord. Langer (2005) nämner också berättandet som metod i arbetet med litterära föreställningsvärldar och Säljö (2005) pekar på fenomenet som ett viktigt sätt att föra kunskap från generation till generation. Uppmärksamheten jag erhöll som lärare/berättare var enorm och skiljde sig drastiskt från Moment 1. En speciell energi infann sig i klassrummet vid båda tillfällena (åk 1, åk 2).

Aktiveringen höjdes med 0,6 och gick upp till 5,7 i andra momentet. Berättandet väckte eleverna bokstavligen till liv och mitt eget engagemang ökade – medvetet, men också på ett naturligt sätt eftersom möjligheten finns att ta ut svängarna mera med den här metoden. Som lärare inser man att ens eget engagemang är oerhört viktigt, och om man med rörelser, gester, mimik, skiftande tonfall och röstlägen kan aktivera elevernas känslarespons är detta angeläget. Det kan vara skillnaden mellan halvsovande elever och uppmärksamma elever. Lärare bör lägga märke till och, precis som Svedner (1999) påpekar, anpassa både metoder och uppträdande efter olika situationer. Berättandet är en underskattad didaktisk metod som kanske är det optimala sättet att framkalla emotionell och kognitiv respons hos eleverna.

Dimensionen TA-OD registrerar siffrorna 6,4 (uttråkad – intresserad) samt 6,1 (oengagerad-engagerad). Regjäl höjningar (1,3 samt 0,9) jämfört med förra momentet. Gärdenfors (2010) talar om lärares engagemang och hur mycket detta i sin tur påverkar elevernas sinnesstämningar, känslor och motivation. Som berättare blev jag plötsligt in i en annan roll, en rolig och medryckande roll och jag kände instinktivt hur jag fick med mig eleverna. Som didaktisk metod verkar alltså berättandet vara överlägsen den traditionella presentationen. Självklart, kanske någon tänker. Det är möjligt, men varför använder inte fler lärare sig av den då? Jag befann mig en gång i stort klassrum som var avdelat med en tunn, bortdragbar skiljevägg. Jag slogs av tystnaden på andra sidan väggen och frågade min handledare hur det kunde komma sig att klassen där borta var så tyst (jag hade bevisligen sett dem gå in till lektionen). Svaret jag fick var att det var en omtalat stökig klass som just då hade en lärare ”som kunde berätta”. Detta sades som om berättandet var en konst som inte alla behärskade, utan att just den här läraren var tursamt nog begåvad med detta. Men är det så? Har vi andra ingen chans att lära oss detta? Gärdenfors (2010) anser att vårt minne är konstruerat för att komma ihåg berättelser. Då är vi väl skapade för att berätta också? Sändare och mottagare måste ju finnas för att en berättelse ska ha någon mening. Kanske något att införa på lärarutbildningen tillsammans med andra didaktiska metoder?

Klassrumsmiljön var fortsatt lugn av siffrorna att döma i dimensionen OA-TD och båda adjektivparen fick ännu högre medelvärden denna gång: en ökning med 0,3 till de högsta registrerade siffrorna i hela undersökningssammansättningen, nämligen 7,5 samt 7,8. Jag gör genast en koppling mellan välbefinnandet och berättelsen. Lyssnandet/upplevelsen av att *höra någon berätta något* har skapat en bubbla inne i klassrummet, en bubbla som just där och då, kändes ogenomtränglig. Alla elever hörde samma berättelse, samtidigt, i en gemenskap tillsammans med berättaren. Det får mig att återkomma till vikten av textförberedelse som poängteras av bl a Svedner och Langer. Elever har olika förutsättningar och viktigt blir då att motivera *samtliga* elever till att läsa en text, både de som har förförståelse och de som *inte* har det. I ”Gör klassikern till din egen – att arbeta med skönlitteratur i klassrummet” (2008) finns inte berättandet med som textförberedelse. Istället beskrivs sätt att arbeta med skönlitteratur som kräver förförståelse om verk och författare redan *innan* man introducerar texten – ett underligt

och diskriminerande tankesätt, där berättandet istället borde ha fått sin naturliga plats i initialfasen av arbetet med en skönlitterär text. Beach et al (2011) menar att det viktigaste är att *undervisa innan* eleverna börjar läsa en text – inte att, som i det förra fallet, anta att eleverna redan vet något. Därför är berättandet ett ypperligt sätt att överbrygga skillnader – alla hör samma sak samtidigt och dessutom på ett stimulerande sätt. Jag kan inte nog framhålla betydelsen av textförberedelse. Eleverna som deltog i min studie lärde sig, medvetet eller omedvetet, antagligen oerhört mycket under timmen jag tillbringade med dem. En uppföljning hade varit på sin plats och hade antagligen genererat ett intressant resultat.

6.2.3 Moment 3: valens, aktivering, TA-OD, OA-TD

Känsleresponsen höll i sig i Moment 3 som fick samma valensvärde, 6,5. Kanske i svallvågorna efter berättandet som kan ha stimulerat eleverna till positiva känslor, kanske genom de didaktiska metoder som användes, kanske en kombination av de båda. I det här stadiet hade eleverna redan en förförståelse av texten då de i berättandet fått en överblick över verket och visste alltså vad det handlade om och varför det skrevs. YouTubeklipp visades och uppmärksamheten var hög. Ett tema introducerades sedan: fantasy, magi och riddarepoken med perspektivet intertextualitet, vilket jag tror bidrog starkt till den höga siffran. Många tonåringar söker sig till fantasygenren som blommat upp de senaste åren, både i film- och litteraturvärlden. Langer förordar intertextualitet; Gärdenfors (2010) menar att meningsfull undervisning får eleverna att upptäcka mönster och förstå sammanhang, och kopplingar mellan äldre texter och vårt nutida samhälles texter var målet. Här spelade jag på Bruners (Bruner i Maltén, 1997) nyfikenhetsmotiv genom att ge förslag på hur uppgiften skulle kunna göras, men att det var de själva som skulle få hitta, arbeta med och redovisa kopplingarna. Även ömsesidighetsmotivet kunde spela en stor roll ifall de hade texter gemensamt med kamrater som de sedan kunde arbeta tillsammans med.

I momentet med videoklippen steg aktiveringsvärdet till 6,0, den högsta siffran i denna dimension. Bilderna och musiken gjorde sitt till. Även de elever som förut verkat trötta piggnade till och detta syns i aktiveringssiffran. Gärdenfors (2010) talar om alla de presentationsmöjligheter som IT ger, och att bild- och filmbaserat material bör utnyttjas eftersom synen är vårt viktigaste redskap vad gäller att uppfatta mönster. Även Molloy (2007) menar att det estetiska inslaget kan förstärkas i skolarbetet. Videoklipp och filmer från nätet hör till ungdomars nya textvärldar, som för dem är lika normala som att öppna en bok eller en tidning: de känner sig hemma i den virtuella världen där de vuxna är bortkomna och tafatta. Filmer man sett, snygga videoklipp, plattformen YouTube: allt är för dem tryggt och i många fall innebär det igenkännandets glädje. Tack vare mediet och formen vaknade eleverna till liv och gav adjektivparet sömnig – vaken en relativt hög siffra sammantaget.

Området TA-OD får värdena 6,2 samt 6,1 – det förra sjunker något medan det senare är stationärt. Här presenteras ett tema med perspektiv arbetsuppgifter, och de elever som inte är intresserade av det specifika temat kan ha tappat motivationen – en möjlig förklaring till siffran som sjunkit. Beach et al (2011) framhåller betydelsen av att engagera eleverna före, under och efter projekten samt utöva elevmedbestämmande. Eftersom eleverna i det här fallet trodde att detta var det enda alternativet att arbeta med (de visste inte att det skulle komma flera valmöjligheter) kanske de blev demotiverade och såg inte fram emot att engagera sig i just fantasy och intertextualitet – därav vikten av att låta eleverna göra sin röst hörd, och styrdokumentet ålägger lärare att göra detta.

OA-TD-dimensionen har paret orolig – lugn som stillastående medan nervös – avslappnad går ned något (0,2). Kontrollbehovet smyger sig in igen och här kan de elever som är ointresserade av ämnet känna att de inte längre känner sig trygga, vare sig i ämnet, perspektivet eller i mina ”stimulerande” exempel på infallsvinklar. Om det då inte kommer något alternativ efter detta är de fast i ett ämne de inte tycker om: detta skulle kunna vara orsaken till sänkningen av det ena adjektivparet eftersom den synbart lugna atmosfären i rummet fortfarande härskar.

6.2.4 Moment 4: valens, aktivering, TA-OD, OA-TD

Det följande momentet, nummer fyra, erhöll en betydligt lägre siffra (5,8) än i det föregående momentet (6,5) i valensdimensionen. Detta kan tolkas som att Moment 2 och 3 ansågs göra dem belåtna i ganska hög grad medan Moment 4 inte levde upp till de föregående. Här kan också en lägre grad av koncentration vara den utlösande faktorn eftersom studien tog lång tid att genomföra. Stillbilder (konstverk, illustrationer) kopplades till teman som behandlade kärlek och hjältar med perspektiven makt och genus. Svedner (1999) påpekar att bilder är associationsväckande och därför bra att använda i initialfasen. Min avsikt var att locka med de spännande makt- och genusperspektiven som är en del av ungdomars vardag i allra högsta grad. Langer (2005) poängterar betydelsen av att se saker och ting ur olika perspektiv och sålunda utforska texten. Noteras bör att vissa elever antagligen redan bestämt sig för det förra temat som framtida arbetsuppgift och därför var mindre belåtna med det nya temaförslaget. Motivationen är alltså lägre inför denna didaktiska metod och teman.

Aktiveringsdimensionen erhåller ett ännu lägre värde: 5,5, en sänkning med 0,5 jämfört med det förra momentet. De rörliga bilderna i kombination med musik har ersatts av stillbilder bestående av konstverk och illustrationer vilket inte fångar allas intresse. Därför tolkar jag det så att medan videoklippen i förra momentet ”väckte” eleverna, så lyckades inte bildpresentationen hålla detta stadium av vakenhet, utan eleverna kände sig genast sömnigare. Gärdenfors framhåller användningen av bildbaserat material för att skapa förståelse. Jag själv har använt bilder i undervisningen för att stimulera till skrivande, en slags inspirationskälla. I ”Gör klassikern till din egen” (2008) nämns bilder som ett alternativ i textförberedelsen.

TA-OD-dimensionen noterar också sänkningar: från 6,2 till 5,5 samt 6,1 till 5,9. Intresset och engagemanget har alltså sjunkit och jag tolkar detta på flera sätt: tidsfaktorn (jag har hållit på för länge med undersökningen); temana intresserade inte; vissa elever hade redan fastnat för det förra temat; bilderna lyckades inte engagera och stimulera elevernas motivation. Eleverna kände sig tryggare och mer kompetenta i videoklippens värld – i konstverkens värld blir de genast noviser. Att de kände sig så kan bero på att konstverk inte används så ofta i undervisningen, något som görs i t ex Italien redan från första klass i grundskolan. Dock är 5,9 ingen låg siffra i sammanhanget så engagemanget finns fortfarande till viss del. Jag avsåg att locka med perspektivet genus och/eller makt och jämföra med hjälp av dessa hur det såg ut förr och hur det ser ut idag. Svedner (1999) påminner oss om att man bör jämföra då och nu, notera likheter och skillnader över tid och på så vis skapa meningsfull undervisning. Temana som byggde på *hjältar* samt *kärlek* är universella teman som alla känner igen och har någon relation till. Molloy (2007) har arbetat och arbetar framgångsrikt med teman: Lo Monico, MacBride (2006) och Beach et al (2011) understryker vikten av att koppla tema till elevernas egna liv och erfarenheter samt stimulera elevernas motivation och fantasi.

Området OA-TD noterar fortsatt höga siffror. Eleverna upplever inte någon oro eller nervositet efter presentationen med stillbilderna, inte heller inför de stundande arbetsuppgifterna med temana. Detta är positivt, för vad de än har tyckt om presentationen eller temana så har det inte utmynnat i någon slags stress.

6.2.5 Moment 5: valens, aktivering, TA-OD, OA-TD

Det avslutande momentet har värdet 6,0 i valensdimensionen, en höjning med 0,2 i jämförelse med det föregående momentet. Här fick eleverna äntligen veta hur arbetet skulle gå till. Elevmedbestämmandet och de många och fria valen underströks. Gärdenfors (2010) menar att många elever vill ha kontroll i lärsituationer och att detta i hög grad påverkar motivationen. Siffran 6,0 innebär att eleverna fortfarande är mer belåtna än missnöjda och det kan då tyda på att de har, enligt dem själva, en godtagbar kontroll över situationen. Att värdet inte är högre kan bero på att inte alla vill ha dessa valmöjligheter utan skulle föredra att någon annan bestämde åt dem. Detta tas upp i avsnitt 5.2.6. Välja kan vara svårt, och då kan det hända att man istället väljer en uppgift som bänkkamraten vill jobba med. Ett sådant val kan stimuleras av ömsesidighetsmotivet (Bruner i Maltén, 1997) och på så sätt ändå ha en inspirerande inverkan på eleven. Beach et al tar dock upp elevmedbestämmande som något positivt eftersom man då engagerar eleverna i hela lärprocessen: före, under och efter. Elevmedbestämmande är, som vi redan konstaterat, inskrivet i styrdokumentet och därför något man bör genomföra – och samtidigt ta klivet in i det århundrade vi befinner oss i.

Aktiveringssiffran är stationär på 5,5. Man kanske hade kunnat vänta sig en liten ökning där när själva arbetsbeskrivningen kom upp och eleverna skulle (i teorin) välja tema, arbetsätt och så vidare. Likväl, om man betänker att de antagligen är trötta i slutet av studien, är siffran inte så låg – eleverna har hållit en stadig nivå av vakenhet presentationen igenom (5,1, 5,7, 6,0, 5,5, 5,5).

TA-OD-nivån har sänkts betydligt och hamnar på 5,3 respektive 5,5. Intresset och engagemanget kan ha tagit slut och känslöresponser är förhållandevis låga. Detta kan bero på valfriheten och medbestämmandet som jag nämnt ovan. Inte alla elever tycker det är positivt att få välja själv – ibland är det skönt att få slippa. Alternativen kan ha varit för många och svåra att ta in direkt. Min mening var att erbjuda så många arbets- och redovisningssätt som möjligt för att understryka elevmedbestämmandet och att alla sätt bedömdes likvärdiga. Beach et al (2011) poängterar betydelsen av att välja projekt där eleverna kan engageras i planering, arbete och redovisning. En annan viktig sak man bör minnas: genomgångarna måste vara lagom långa, vilken didaktisk metod man än väljer, något som skulle behöva en helt egen studie. Vad är lagom långt? Hur mycket textförberedelse behövs?

Ett av de intressantaste resultaten är OA-TD-siffrorna i Moment 5. Adjektivparet orolig-lugn har i Moment 1 - 4 medelvärdet 7,4, medan nervös-avslappnad registrerar hela 7,6. Helt plötsligt sjunker dessa siffror i det sista momentet till 6,4 respektive 6,7. Detta kommer att behandlas närmare i avsnitt 5.2.7 eftersom enbart analys av siffrorna är otillräckligt för att förstå denna drastiska förändring i denna dimension. Det man kan säga är det som redan nämnts om valmöjligheter och att detta inte passar alla; inte heller alla arbetsätt- och redovisningsmöjligheter. Jag menar att i det här stadiet av studien närmade sig fenomen som prestationsångest och funderingar kring hur arbetet skulle gå till, vad man skulle välja, vem man skulle arbeta med, hur mycket man skulle skriva o s v. Helt naturligt i detta skede, men kanske något värt att fundera över som lärare. Det jag trodde skulle lugna dem hade istället motsatt effekt. De kände att de *tappade* kontrollen istället för

att få den. Hur dämpar man nervositet och oro i sådana här situationer? Kan man med hjälp av ett didaktiskt upplägg göra så att man både får emotionell respons, bibehåller motivationen och dessutom bevarar välbefinnandet i klassrummet? I det här fallet höjdes förväntningarna antagligen successivt i ett crescendo och all eventuell stress kom upp till ytan efter Moment 5. Eleverna hade många funderingar och detta färgade känsleresponsen.

6.2.6 Könrelaterad jämförelse

Flickornas värden är genomgående högre än pojkarnas, förutom i dimensionen OA-TD – pojkarna känner sig således mer lugna och avslappnade. Både pojkarnas och flickornas värden höjs markant efter Moment 2, d v s *berättandet*. Flickorna har där sin högsta punkt vad gäller intresse, medan engagemanget är stationärt i tre moment i rad (2,3,4). Efter momentet berättande höjs också pojkarnas värde för adjektivparet nervös-avslappnad till 8,0, som är studiens högsta siffra. Pojkarna når det maximala intresset i Moment 2 och 3. Två av flickornas värden höjs (missnöjd-belåten, uttråkad- intresserad) i sista momentet vilket inte är fallet med pojkarnas siffror. Det mest iögonenfallande är den plötsliga sänkningen av OA-TD-dimensionen där orolig-lugn går ned med 1,5 hos flickorna. Pojkarnas och flickornas resultat följs annars åt studien igenom vilket man kan konstatera med hjälp av kurvan i Figur 2 i avsnitt 4.3.

6.2.7 Tolkning av iakttagelser och samtal

Att döma av de iakttagelser jag gjorde är klassammansättningen viktig för motivationen. Två olika klasser deltog i studien och hade två helt olika beteenden. Åk 1 var fokuserade studien igenom, medan åk 2 splittrades i en uppmärksam och en ouppmärksam del genom förekomst av störande aktivitet. Den senare klassen tappade fokus fortare än den förstnämnda. Likväl fanns samma tendens hos båda klasserna under Moment 1, den traditionella presentationen. Från att ha varit lite nyfikna och förväntansfulla förvandlades de till luttrade elever som såg ut att tänka ”Jaså, ska vi hålla på med sådant som vi alltid håller på med?”. Vissa elever verkade mycket intresserade, vilket kan betyda att de verkligen var det, eller att de påverkades av att deras ordinarie lärare befann sig i klassrummet och att de således visade upp en intresserad fasad. Reaktionen med gäspningar, klipp med ögonen, blickar på klockan, mobilen och ut över skolgården pekade alla mot en sak: motivationen fanns inte där, utan de gjorde något de var vana vid, det kändes tryggt men tråkigt.

Berättandemomentet förändrade såväl mig själv som elever och atmosfär. Plötsligt fanns det liv i elevernas blick, jag kunde ha ögonkontakt med praktiskt taget alla. Kommentarer och utrop (förvånade, igenkännande, frågande, roade) tydde på att de var med mig. Åk 2:s entusiasm avtog något fortare men detta var momentet då jag hade mest kontakt med klassen. Inga gäspningar eller blickar på klockan registrerades här. Min tolkning av det som hände i klassrummet var att deras nyfikenhet stimulerades genom denna berättelse som de aldrig hört. Mitt engagemang med gester, mimik och ögonkontakt gjorde att de inte ”kom undan” utan behöll fokus. Jag bladdrade inte i papper, tänkte inte efter, skrev inte på tavlan och vände ryggen till – jag var närvarande med dem varje sekund av berättelsen. Jag anser precis som Gärdenfors, att berättandet är en underskattad didaktik. Jag påstår att motivationen var mycket hög under dessa minuter då berättelsen pågick.

Moment 3 väckte samtliga elever till liv och nyfikenhetsmotiv stimulerades. Vad skulle de få se? Igenkännandets glädje blomrade (filmer de sett, karaktärer/skådespelare de kände igen o s v). Hög musik och neddragna rullgardiner (biografkänsla) bidrog mycket till motivationshöjningen. Eleverna var synbart intresserade, viskade sinsemellan, någon

pekade mot duken o s v. Tydliga tecken på emotionell respons fanns. När temat presenterades fortsatte viskandet och blickarna låg kvar vid filmduken. Delar av klassen verkade bli motiverade av momentet, andra inte. Klart står att videoklippen och temat fångade deras uppmärksamhet och ökade deras motivation inför arbetet.

I Moment 4 blev atmosfären lite tyngre och eleverna verkade tröttna: stora delar av åk 2 var tydligt ofokuserade. I åk 1 fanns fortfarande intresse och fler elever verkade engagera sig i de två nya teman som presenterats. Jag fick kämpa för att behålla elevernas uppmärksamhet och såsom jag tolkade det genom kroppsspråk och mimik var motivationen inte på topp. Som didaktisk metod fungerade stillbilderna inte lika bra som de rörliga, men temana (kärlek, hjältar, genus, makt) såg ut att uppskattas.

Moment 5 delade åk 1 och åk 2 igen. Åk 1 blir synbart förtjusta (fniss, skratt, utrop, leenden) av att få skapa en facebookprofil åt Ariosto, en uppgift som jag lagt in som ett lekfullt sätt att skriva ett författarporträtt. Det verkade som om de såg fram emot att göra detta, och de tog alla valmöjligheter med ro. I åk 2 blev stämningen spänd vid presentationen av arbets- och redovisningssätten och jag tolkar flera elevers beteenden som oro och nervositet inför uppgiften samt prestationsångest. Facebookprofilen avfärdade man som löjlig och uppgiften innebar således ingen stimulans inför fortsatt arbete. Det didaktiska upplägget fick alltså motstridiga reaktioner: lugn, belåtenhet, nyfikenhet men också stress, oro, förvirring. Valfriheten och medbestämmandet är till för att individualisera undervisningen, men det är bara att konstatera att inte alla elever upplever detta som positivt. Som motivationshöjare gav detta moment alltså ett splittrat resultat vilket också syns i standardavvikelsen.

De spontana samtal som uppstod efter studien var mycket intressanta. Åsikterna var ofta könsrelaterade och därför återger jag dem i den uppdelningen. Flera av pojkarna påstod att de föredrar det traditionella upplägget i Moment 1 därför att de är vana vid den och för att det går fort att genomföra. Dramatisera, rita seriestrippar, filma o s v kräver mera arbete och planering – något de inte var beredda till. Vissa flickor verkade ha stora krav på sig själv och därför hade de många valmöjligheterna känts som ett stressmoment. Textförberedelse ansågs onödigt av pojkarna eftersom det tog tid. Några flickor försvarade valfriheten och medbestämmandet: de menade att man fick kunskap gratis genom textförberedelsen, vilket jag bara kan hålla med om. Valmöjligheterna togs upp och vissa (pojkar) framhöll att de inte vill välja, ett resonemang som jag kan förstå. Min egen erfarenhet är att man ibland behöver styrning för att komma in på rätt spår. Många elever (även studenter på högskolenivå) blir frustrerade över att höra att ”de får skriva om vad de vill” – det kanske räcker med ett förslag på tema och en infallsvinkel för att de ska lysa upp och börja arbeta. Berättandet som didaktisk metod framhölls (speciellt av flickor) samt önskemål om att ha lärare som kan och vill berätta. Det traditionella upplägget har alltså fortfarande en plats i dagens undervisning, men frågan är om det är en stimulerande didaktisk metod som ökar elevers motivation? Den här studien pekar i motsatt riktning. Berättande och rörliga bilder däremot verkar vara bra motivationshöjande verktyg.

7. Slutsatser

Syftet med detta examensarbete är att undersöka vilka didaktiska metoder som kan öka gymnasieelevers motivation inför studier av äldre texter. Mina frågeställningar lyder:

- *Vilka didaktiska metoder ökar gymnasieelevers motivation inför studier av en äldre text, i detta fall ett italienskt 1500-talsepos?*
- *Kan motivationen påverkas i positiv riktning om elever erbjuds valmöjligheter och medbestämmande i arbetet med texten?*
- *Finns könsrelaterade skillnader i inställningen till didaktiska metoder, valmöjligheter och medbestämmande?*

Jag ska övergripande sammanfatta mina resultat och det innefattar både de värden jag sammanställt med hjälp av SCAS-metoden, de iakttagelser jag gjort samt de spontana samtal som förts med eleverna efter studierna. Jag börjar med att påstå att den didaktiska metod som i det här examensarbetet kallas traditionell presentation fortfarande har en plats i dagens undervisning. Anledningen till detta är att den inger trygghet, en metod som alla känner till och är vana vid. När man ska läsa ett äldre verk är detta antagligen det vanligaste sättet att arbeta. Tryggheten i en vana är inte att underskatta och metoden visade sig vara populär hos de pojkar som uttalade sig. Likväl tyder siffrorna i enkäten, som mäter motivation, på något annat. Relativt låga siffror registrerades när denna didaktik använts, och jag påstår att det traditionella upplägget inte är en stimulerande didaktisk metod som ökar elevers motivation. Den här studien pekar i den riktningen.

Berättandet seglar upp som vinnaren i studien och framstår som ett bra motivationshöjande verktyg som få verkar ha något att invända emot. Siffrorna visar att berättandet är det mest populära didaktiska instrumentet och forskare menar att det är ett underskattat verktyg. Hög emotionell respons ökar lärandet precis som Gärdenfors (2010) menar och gör berättandet till ett optimalt sätt att nå fram till eleverna, vilket framkommit även i denna studie. Berättandet framkallar också ett avslappnat tillstånd hos eleverna, vilket värdena visar och som kan ha direkt positiv inverkan på motivationen inför kommande arbete med texten. Rörliga bilder kombinerat med musik såsom videoklipp från YouTube ingår i elevers vardag och detta får dem, än en gång, att känna sig trygga och även kompetenta. Film utgör en stor del av deras fritid och är en textform de förstår sig på och diskuterar med vänner och klasskamrater. Därför har denna medieform stort genomslag i klassrummet och ökar elevernas emotionella respons och i förlängningen även deras motivation. Teman som framkallar igenkännande och som återkopplar till personliga intressen stimulerar elevernas känslarespons. Detta didaktiska tillvägagångssätt uppskattades mycket av eleverna i studien och kommer på en klar andraplats efter berättandet. Forskare uppmanar lärare att ta klivet in i detta århundrade och att använda alla de resurser som finns. Omvärlden finns ett klick bort och bör utnyttjas i undervisningen, något som det här examensarbetet bekräftar.

Slutsatsen jag drar av den didaktiska användningen av stillbilder i form av konstverk och illustrationer är något osäker. Den långa presentationen tog ut sin rätt i detta skede, nyfikenheten över enkätundersökningen hade svalnat och koncentrationen var inte längre så hög. Huruvida elever är vana att se och tolka bilder inom ramen för svenskundervisningen kan också spela in: den emotionella reaktionen uteblev eftersom inget igenkännande stimulerade eleverna. Universella teman och perspektiv som presenterades fick dock flera elevers gillande, vilket talar för att det går att hitta dessa och använda dem även i äldre texter för att inspirera och motivera. Denna metod får således

mer gillande än den traditionella som placerar sig på sista plats i studien. Det sista momentet skulle utvärdera de didaktiska arbets- och redovisningssätten samt undersöka huruvida valfrihet och elevmedbestämmande uppskattas eller inte av eleverna. Jag har tidigare konstaterat att uppfattningarna om detta skiljer sig stort vilket också kan noteras i värdena som av olika anledningar och med olika stora skillnader sjunker drastiskt inför arbetet med texten. Det är också här vi finner de största avvikelserna (standardavvikelser mellan 2,1 till 2,4).

För många innebär valmöjligheter och elevmedbestämmande att man tappar kontrollen istället för motsatsen som är den egentliga avsikten. Dessa elever önskar att bli styrda i sina val, stöttas och hjälpas. Andra anser det vara bra med valfrihet och att kunna ha ett ord med i laget när det kommer till arbets- och redovisningssätt. Några elever upplevde dessa infinita valmöjligheter som stressframkallande och svåra att överblicka och förstå. Det kunde också upplevas som en stor arbetsbörda för vissa, när mer traditionella metoder är mer kortsiktiga och snabbare att genomföra. Jag tolkar detta som att valen ska vara lagom många och överblickbara. Om man sedan vill lägga till något som en elev anser kan finnas med som alternativ kan man diskutera detta med klassen. För många val är alltså inte bra och vissa elever bör styras för att kunna uppnå målen. Elevmedbestämmande är på sin plats när eleverna vill engagera sig i detta och inget som ska tvingas på dem. Om man uppfyller dessa kriterier tror jag man är på god väg att kunna motivera eleverna även på detta plan. Vad gäller textförberedelse var även detta en fråga som delade eleverna. Denna fråga fanns inte med i enkäten, men diskuterades kort efter studiens genomförande i bägge klasserna. Vissa elever ville ha textförberedelse, andra inte. Forskare som nämnts i examensarbetet (Svedner 1999, Langer 2005, Myndigheten för skolutveckling 2008, Beach et al 2011) förespråkar detta och jag håller fullständigt med. Textförberedelsen behövs i läsningen av en okänd äldre text: dels för att försöka få igång den emotionella och kognitiva responsen, dels för att sedan arbeta med den och bibehålla engagemanget. En bra lärandesituation måste skapas om man ska kunna skapa mening i läsningen av exempelvis ett italienskt riddarepos från 1500-talet.

Könsrelaterade skillnader har upptäckts även om pojkarnas och flickornas resultat följs åt studien igenom, vilket man kan konstatera med hjälp av kurvan i Figur 2 i avsnitt 4.3. Genomgående högre värden registreras hos flickornas förutom i dimensionen OA-TD där pojkarna känner sig mer lugna och avslappnade. Flickorna har sin högsta intresspunkt i momentet *berättande*, medan pojkarna når det maximala intresset i två moment, nämligen 2 och 3. Hos flickorna är engagemanget stationärt i tre moment i rad (2,3,4). Flickorna tycks sålunda kunna hålla engagemanget levande en längre stund (tre moment), medan pojkarna lyckas i två moment. Två av flickornas värden höjs (missnöjd-belåten, uttråkad- intresserad) i sista momentet vilket inte är fallet med pojkarnas siffror. Den hastiga sänkningen av OA-TD-dimensionen i sista momentet där orolig-lugn går ned med 1,5 hos flickorna bör läggas märke till. Flickorna förespråkar medbestämmande och valmöjligheter men som samtidigt blir oroliga inför valen och arbetsuppgiften. Pojkarna ger också ett motsägelsefullt budskap genom att påstå att de föredrar didaktiken i Moment 1 medan värdena pekar på att det är den minst omtyckta metoden.

Jag menar sålunda att resultatet av denna studie är angeläget och bör uppmärksammas. Som man kunnat konstatera i studien är känslor grundläggande för inläringen och för den skull bör adekvata metoder, där motivationen stimuleras, användas i undervisningen. Studien visar att de didaktiska metoderna *berättande* samt användandet av *rörliga bilder i kombination med tal och musik* ökar elevs motivation inför läsning av äldre texter. Universella teman och infallsvinklar som eleverna kan relatera till uppskattas och kan fungera som motivationshöjare, enligt den emotionella responsen som registrerats i

samband med dessa metoder. Uppmärksammas bör också att motivationen kan påverkas både i positiv *och* i negativ riktning genom att eleverna erbjuds valmöjligheter och medbestämmande i arbetet med texten, eftersom det visat sig att vissa elever föredrar att blir styrda. Man bör också reflektera över den traditionella presentationen av äldre texter och dess roll. Argument för samt emot den har framförts av eleverna själva. En kluven bild framträder och man undrar spontant om den är en kvarleva från lärare och lektioner vi minns? Behåller vi den för att den är ren rutin, snabbt genomförd och trygg? Frågan är dock hur mycket kunskap som förmedlas genom denna.

Mina slutsatser av denna korta studie, utförd på endast tio veckor, känns trots naturliga begränsningar, betydelsefulla och något att begrundas. Klart står att lärarutbildningarna, där framtidens pedagoger utbildas, har ett stort ansvar för hur didaktik och didaktisering utvecklas och förbättras; inte bara på området äldre texter. Genom lärarutbildningen ska dagens lärare stiga in i 2000-talet, där de definitivt bör få svar på *hur* man ska undervisa och inte bara *vad*, *varför* och *till vem*. Ingen av didaktikens huvudfrågor bör glömmas bort.

8. Vidare forskning

Emotion och kognition i skolans värld är ett relativt obeforskat område, speciellt i kombination med läsning av äldre texter. Den här studien utfördes under endast tio veckors intensivt arbete, och därför skulle denna studie göras ännu bättre, djupare och större, med uppföljning och intervjuer. Jag koncentrerade mig på sex adjektivpar för att mäta elevers motivation, men det skulle vara mycket intressant att snäva in studierna ännu mera. För egen del skulle jag se det som givande att följa upp Ridders förslag om att studera *utträknigen*, dess uppkomst, orsaker och följder, gärna i samband med studier av äldre texter. Anledningen till detta är att jag tror att den vanligaste känslan man har som elev i klassrummet är maktlöshet, och trots elevmedbestämmande är man utlämnad till ämnesplaner och lärares tolkning av dessa (på gott och ont). Tillfällena till utträkning är antagligen många, och de enda som kan lära oss något om detta är eleverna.

Referenser

Tryckt litteratur

Ariosto, L. (1865) *Den rasande Roland*. Del I. Översatt av Kullberg, C.A. Stockholm: Norstedts

Beach, R., Appleman, D., Hynds, S., Wilhelm, J. (2011) *Teaching literature to adolescents*. New York: Routledge

Bengtsson, J. (1997) ”Didaktiska dimensioner. Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik”. I *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1997 årg 2 nr 4 s 241–261 issn 1401-6788.

Institutionen för metodik, Göteborgs universitet.

Bergsten, S. (1998) (red.) *Litteraturvetenskap – en inledning*. Lund: Studentlitteratur

Bissaca, R., Paoella, M. (2002) *L'altra biblioteca. I generi – i temi 1, 2, 3*. Torino: Lattes

Bissaca, R., Paoella, M. (2002) *L'altra biblioteca. La letteratura*. Torino: Lattes

Bissaca, R., Paoella, M. (2002) *L'altra biblioteca. Il mito – l'epica*. Torino: Lattes

Böök, F., Hallström, P., Lamm, M. (1928) (red.) *Den italienska epiken*. I serien *Världslitteraturen*. Stockholm: Bonniers

Calvino, I. (2002) *Orlando furioso di Ludovico Ariosto raccontato da Italo Calvino*. Milano: Mondadori

Damasio, A. R. (2006) *Descartes misstag. Känsla, förnuft och den mänskliga hjärnan*. Stockholm: Natur och Kultur

Eco, U. (2006) *Come si fa una tesi di laurea*. Milano: Bompiani

Egidius, H. (2000) *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur

Eresund Rosing, Y., Nilsson, S. (2001) *Litteraturen och språket. Svenska B*. Stockholm: Liber

Gärdenfors, P. (2010) *Lusten att förstå. Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur och Kultur

Iser, W. (1978) *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore: The John Hopkins University Press. Originaltitel: *Der akt des lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink, 1976.

Karlsson, L., Malm, L. (2002) ”Elektroniska vetenskapliga utgåvor av skönlitteratur på webben. En studie av hypertextualitet, interaktivitet och hypermedialitet.” Magisteruppsats vid Högskolan i Borås.

- Kroksmark, T.** (1989) *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos
- Langer, J.** (2005) *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Larsson, R.** (2012) *Motivation i läroboken? Hur motiverande faktorer kan ta sig uttryck i läroböcker i svenska*. D-uppsats vid Karlstad Universitet, estetisk-filosofiska fakulteten.
- LoMonico, M.** (2006) "Why We Teach Literature (And How We Could Do It Better)" I *Minnesota English Journal*, vol.42, number 1, fall 2006.
- MacBride, M.** (2006) "Teaching Clarissa : Can Students Be Coached to See this Book as More than Another Doorstop?" I *Minnesota English Journal*, vol.42, number 1, fall 2006.
- Maltén, A.** (1997) *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur
- Mattsson, J.** (2010) *Elevers känslor inför olika former av klassrumskommunikation. En studie om gymnasieelevers självrapporterade känslor inför de muntliga momenten i spanskundervisningen*. Examensarbete vid Högskolan Dalarna.
- Molloy, G.** (2003) *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, G.** (2007) *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, G.** (2011) *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Lund: Studentlitteratur
- Myndigheten för skolutveckling** (2008) "Gör klassikern till din egen" Stockholm: Liber <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1892> Tillgänglig 2012-04-26 10:18
- OECD** (2011) "Do students today read for pleasure?" I *PISA in Focus* 2011/8, september 2011.
- Ohlsson, L.** (2008) "Oggetti e aiutanti magici nell'Orlando furioso di Ludovico Ariosto" C-uppsats vid Högskolan Dalarna.
- Patel, R., Davidson, B.** (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Persson, M.** (2007) *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur
- Ridder, I.** (2011) "Känslornas betydelse för inläringen: examensarbeten inom ramen för kognitions- och emotionsforskningen." I *Praktiknära utbildningsforskning vid Högskolan Dalarna*, Bartholdsson, Å., Hultin, E., (red.) *Kultur och lärande*, Nr. 2, Falun, Högskolan Dalarna, 2011. (978-91-89020-79-5)
- Rosenqvist M. M., André, M.** (2006) (red.) *Uppsatsens mystik – Om konsten att skriva uppsats eller examensarbete*. Uppsala: Hallgren och Fallgren
- Rydén, H., Widing, D., Eriksson, D., Lindskog, R., Stenhag, G.** (1989) *Litteraturhistoria*. Stockholm: Natur och Kultur

Rydén, H., Holmstrand, S., Melin, L. (1988) *Antologi för gymnasieskolan 1. Från Gilgamesh till Agneta Horn*. Stockholm: Natur och Kultur

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

Svedner, P-O. (1999) *Svenskämnet och svenskundervisningen – närbilder och helhetsperspektiv. En didaktisk-metodisk handledning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Säljö, R. (2005) *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts

Vetenskapsrådet (2006) "Litteraturredaktik från gymnasium till förskola" i *Vetenskapsrådets rapportserie 11:2006*

Västfjäll D., Friman, M., Gärling T., Kleiner M. (2000) "A Swedish self-report measure derived from the affective circumplex." *Göteborg Psychological Reports*, 2000, 30, No. 8.

Västfjäll, D., Friman, M., Gärling, T., Kleiner, M. (2002) "The measurement of core affect: A Swedish self-report measure derived from the affect circumplex" i *Scandinavian Journal of Psychology*, vol 43, ss. 19-31.

Wikström, L. (2011) "Empati för fiktion. En undersökning om empati gentemot karaktärer i skönlitteratur." Examensarbete på avancerad nivå vid Högskolan Dalarna.

Östergren, E. (2008) "Litteraturundervisning och känslor. En studie om elevers självrapporterade känslor inför undervisning i klassisk skönlitteratur." Examensarbete vid Högskolan Dalarna.

Elektroniska källor

<http://www.du.se/sv/Forskning/Namnder-och-rad/Forskningsetiska-namnden/>
Tillgänglig 2012-04-27 13:46 Bilaga 6

<http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=LI1006>
Tillgänglig 2012-04-11 13:34 Bilaga 6

GY11. Ämnesplaner för Svenska 1,2,3 <http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner/search.htm?sessionid=0620C1AA44253CA9A8EB78F59434A6BE?alphaSearchString=S&searchType=ALPHABETIC&searchRange=COURSE&subjectCategory=&searchString=>
Tillgänglig 2012-04-27 14:41 Bilaga 7

Nationalencyklopedin (2012) <http://www.ne.se.www.bibproxy.du.se/lang/motivation>
Tillgänglig 2012-04-13 15:55 Bilaga 7

Forskning och framsteg (2011) Intervju med Peter Gärdenfors i tidningen *Forskning och framsteg*, nr 7/2011.
<http://www.fof.se/tidning/2011/7/kognition> Tillgänglig: 2012-04-27 14:45 Bilaga 8

Bilaga 1- Originaltabell över adjektivpar, dimensioner och vikter i SCAS

Final selection of adjective pairs in the Swedish Core Affect Scale (SCAS) and weights applied in forming indices of valence and activation

Affect index ^a	Adjective pairs		Weights	
	English	Swedish	Valence	Activation
Valence	displeased-pleased	missnöjd-belåten	1	0
	sad-glad	ledsen-glad	1	0
	depressed-happy	nedslagen-munter	1	0
Activation	sleepy-awake	sömnig-vaken	0	1
	dull-peppy	slö-pigg	0	1
	passive-active	passiv-aktiv	0	1
Pleasant activation- unpleasant deactivation	bored-interested	uttråkad-intresserad	.7	.7
	indifferent-engaged	oengagerad-engagerad	.7	.7
	pessimistic-optimistic	pessimistisk-optimistisk	.7	.7
Unpleasant activation- pleasant deactivation	tense-serene	spänd-avspänd	-.7	.7
	anxious-calm	orolig-lugn	-.7	.7
	nervous-relaxed	nervös-avslappnad	-.7	.7

^aThe indices are computed as $\Sigma(\text{weight} \times \text{adjective scale rating})$.

(Västfjäll et al, 2000)

Bilaga 2 – The circumplex model of affect

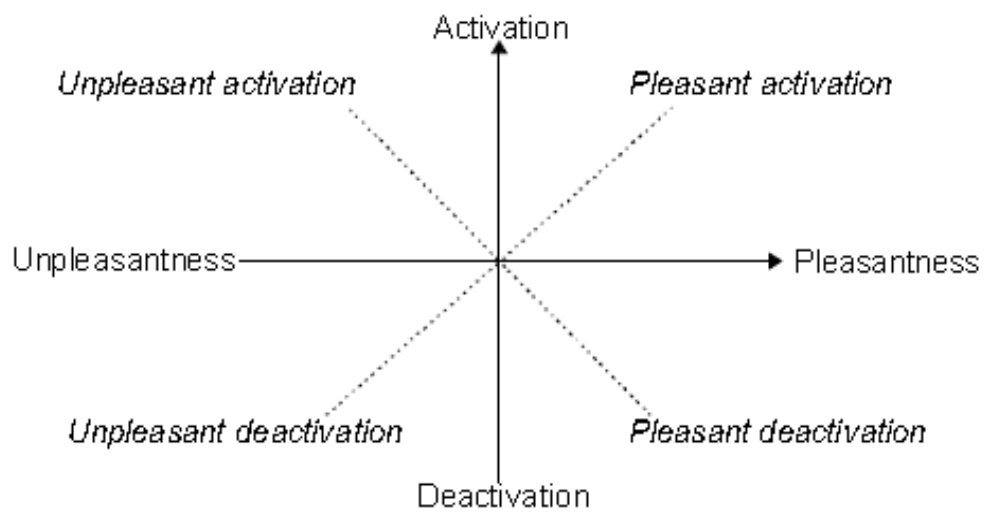


Figure 1. The circumplex model of affect. (Adapted from Russell, 1980).

(Västfjäll et al, 2000)

Ålder:

Kvinna:

Man:

EFTER MOMENT 1:

Hur känner du dig inför arbetet som väntar efter att ha tagit del av denna presentation?

Missnöjd	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Belåten
Sömnig	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Vaken
Uttråkad	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Intresserad
Oengagerad	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Engagerad
Orolig	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Lugn
Nervös	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Avslappnad

EFTER MOMENT 2:

Hur känner du dig efter att ha tagit del av den här berättelsen?

Missnöjd	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Belåten
Sömnig	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Vaken
Uttråkad	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Intresserad
Oengagerad	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Engagerad
Orolig	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Lugn
Nervös	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Avslappnad

EFTER MOMENT 3:

Hur känner du dig inför temat som presenterades i moment 3?

Missnöjd	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Belåten
Sömnig	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Vaken
Uttråkad	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Intresserad
Oengagerad	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Engagerad
Orolig	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Lugn
Nervös	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Avslappnad

EFTER MOMENT 4:

Hur känner du dig inför temat som presenterades i moment 4?

Missnöjd	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Belåten
Sömnig	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Vaken
Uttråkad	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Intresserad
Oengagerad	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Engagerad
Orolig	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Lugn
Nervös	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Avslappnad

EFTER MOMENT 5:

Hur känner du dig när du informerats om att du fritt får välja tema och arbetssätt (enskilt, i par eller i grupp), använda dator och att det finns flera valmöjligheter när det gäller redovisningsform?

Missnöjd	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Belåten
Sömnig	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Vaken
Uttråkad	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Intresserad
Oengagerad	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Engagerad
Orolig	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Lugn
Nervös	1 2 3 4 5 6 7 8 9	Avslappnad

Tack för din medverkan!

Bilaga 5 – Powerpoint-presentation i samband med Moment 3,4,5

Moment 3 – slide 1



Moment 3 – slide 3 - videoklipp



Moment 3 – slide 5 – tema 1



Moment 3 – slide 7 – bilder, tema 3



Moment 4 – slide 9 – tema 2,3



Moment 3 – slide 2, videoklipp



Moment 3 – slide 4 - videoklipp



Moment 4 – slide 6 – bilder, tema 2



Moment 4 – slide 8 – bilder, tema 3



Moment 5 – slide 10 – arbets- och redovisningsätt



Bilaga 6 – Elektroniska källor

<http://www.du.se/sv/Forskning/Namnder-och-rad/Forskningsetiska-namnden/>

Forskningsetiska nämnden

Forskareetik

Forskningsetik (blanketter etc)

Övergripande information (sammanträdestider etc.)

Forskningsetiska nämnden

Forskningsetiska nämnden (FEN) är verksam inom både forskareetik och forskningsetik. Nedan beskrivs dels hur du hittar på vår hemsida, dels FEN:s uppgifter inom respektive område.

FEN:s uppgifter inom forskningsetik

FEN är det organ vid Högskolan Dalarna som tillser att uppsatsarbeten på grund- och avancerad nivå bedrivs under etiskt godtagbara former. Vidare tillser nämnden att fortbildning och information sker i forskningsetiska frågor med relevans för forskning och utbildning, samt beslutar om självständiga arbeten på grund- och avancerad nivå som inbegriper människor eller humanorgan och som kommer till nämndens kännedom via forskningsetisk ansökan. Nämnden hjälper även till med bedömningar av forskningsprojekt som faller utanför etikprövningslagen, men som är i behov av ett rådgivande yttrande. FEN:s ansvarsområde inom forskningsetiken innefattar sedan våren 2011 också forskningsliknande inslag i utbildning utöver uppsatsskrivande.

Nämndens verksamhet innefattar huvudsakligen grund- och avancerad nivå. För doktorander och forskare gäller *Lagen om etikprövning av forskning som avser människor* (2003:460), varvid forskningsetiska ansökningar görs vid de regionala etikprövningsnämnderna.

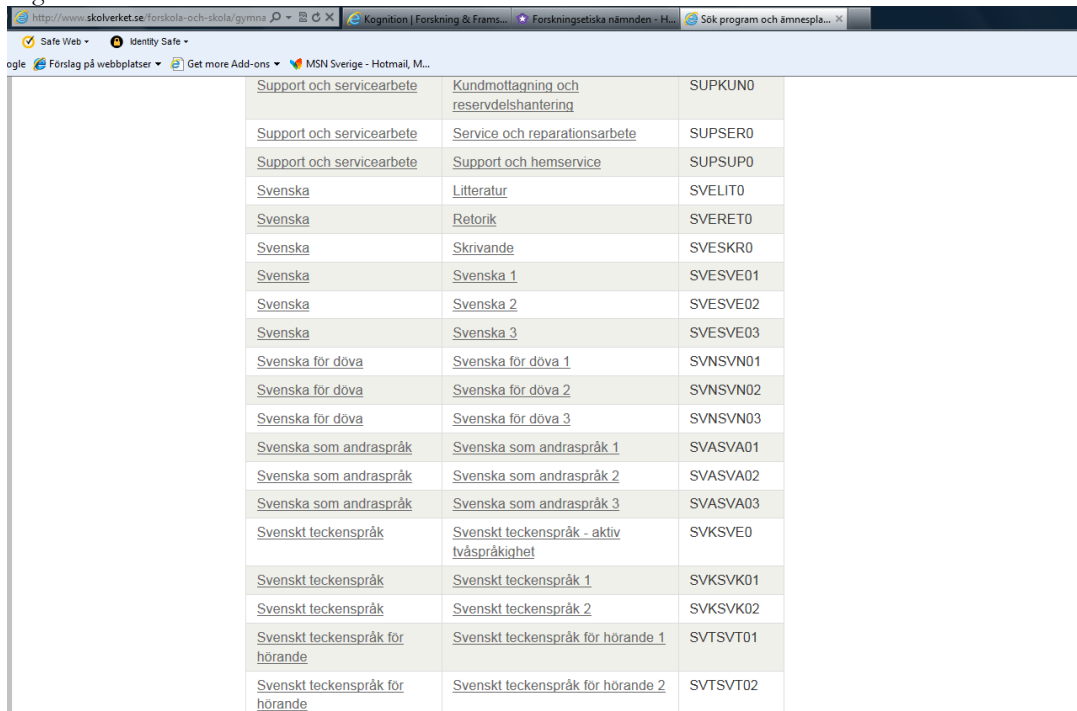
<http://www.du.se/sv/Utbildning/Kurser-A-O/Kursplan/?kod=LI1006>

Litteratur

- Olsson Bernt & Ingemar Algulin. (1990) *Litteraturens historia i världen*. Stockholm.
- Alighieri, Dante. *Helvetet (Den gudomliga komedin, del 1)*.
Läsavisning: Skönlitteratur
- *Bibeln*.
Läsavisning: Skönlitteratur
Övrigt: 1 Moseboken, Markus evangelium.
- Boccaccio. *Decamerone*.
Läsavisning: Skönlitteratur
Övrigt: utdrag
- Coen, Joel & Coen, Ethan. *O Brother Where Art Thou*.
Läsavisning: Film
- *Gilgamesh-eposet*.
Läsavisning: Skönlitteratur
- *Gisle Surssons saga*.
Läsavisning: Skönlitteratur
- Goethe. *Den unge Werthers lidanden*.
Läsavisning: Skönlitteratur
- Homeros. *Odysseen*.
Läsavisning: Skönlitteratur
- Miguel de Cervantes. *Don Quijote*.
Läsavisning: Skönlitteratur
- Richardson. *Pamela*.
Läsavisning: Skönlitteratur
Övrigt: utdrag
- Vergilius. *Aeneiden (utdrag)*.
Läsavisning: Skönlitteratur
Övrigt: Såna 4 och 6.

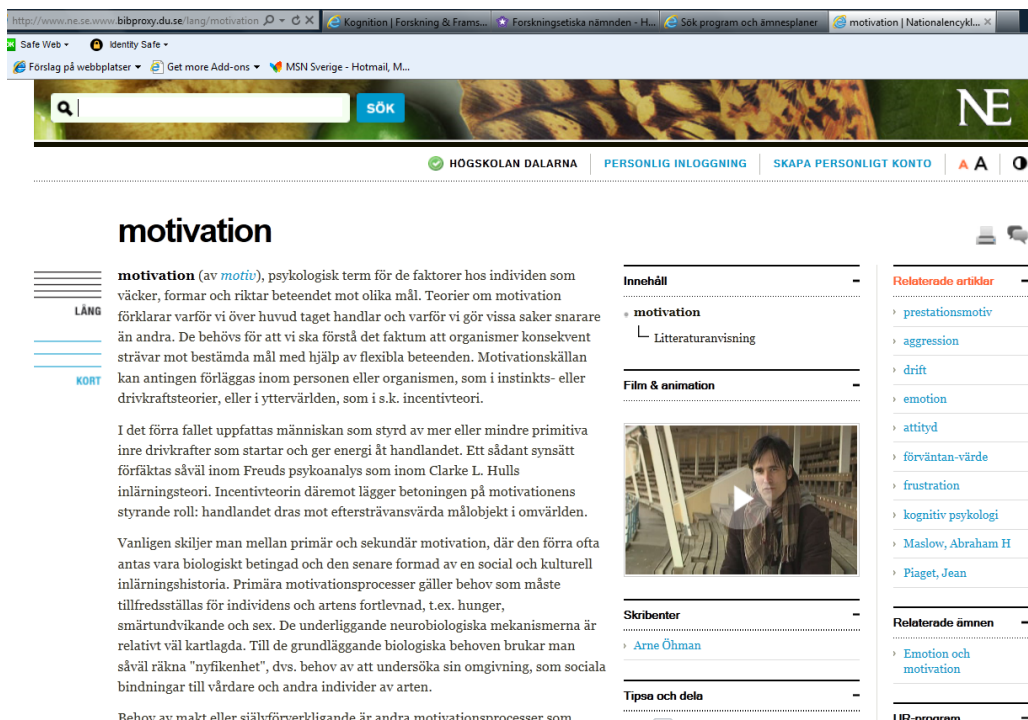
Bilaga 7 – Elektroniska källor

<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/sok-program-och-amnesplaner/search.htm?sessionId=0620C1AA44253CA9A8EB78F59434A6BE?alphaSearchString=S&searchType=ALPHABETIC&searchRange=COURSE&subjectCategory=&searchString=>



Support och servicearbete	Kundmottagning och reservdelshantering	SUPKUN0
Support och servicearbete	Service och reparationsarbete	SUPSER0
Support och servicearbete	Support och hemservice	SUPSUP0
Svenska	Litteratur	SVELIT0
Svenska	Retorik	SVERET0
Svenska	Skrivande	SVESKR0
Svenska	Svenska 1	SVESVE01
Svenska	Svenska 2	SVESVE02
Svenska	Svenska 3	SVESVE03
Svenska för döva	Svenska för döva 1	SVNSVN01
Svenska för döva	Svenska för döva 2	SVNSVN02
Svenska för döva	Svenska för döva 3	SVNSVN03
Svenska som andraspråk	Svenska som andraspråk 1	SVASVA01
Svenska som andraspråk	Svenska som andraspråk 2	SVASVA02
Svenska som andraspråk	Svenska som andraspråk 3	SVASVA03
Svenskt teckenspråk	Svenskt teckenspråk - aktiv tvåspråkighet	SVKSVE0
Svenskt teckenspråk	Svenskt teckenspråk 1	SVKSVK01
Svenskt teckenspråk	Svenskt teckenspråk 2	SVKSVK02
Svenskt teckenspråk för hörande	Svenskt teckenspråk för hörande 1	SVTSVT01
Svenskt teckenspråk för hörande	Svenskt teckenspråk för hörande 2	SVTSVT02

<http://www.ne.se.www.bibproxy.du.se/lang/motivation>



motivation

LÅNG

KORT

motivation (av *motiv*), psykologisk term för de faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål. Teorier om motivation förklarar varför vi över huvud taget handlar och varför vi gör vissa saker snarare än andra. De behövs för att vi ska förstå det faktum att organismer konsekvent strävar mot bestämda mål med hjälp av flexibla beteenden. Motivationskällan kan antingen förläggas inom personen eller organismen, som i instinkts- eller drivkraftsteorier, eller i yttervärlden, som i s.k. incentivteori.

I det förra fallet uppfattas människan som styrd av mer eller mindre primitiva inre drivkrafter som startar och ger energi åt handlandet. Ett sådant synsätt förfäktas såväl inom Freuds psykoanalys som inom Clarke L. Hulls inlärningsteori. Incentivteorin däremot lägger betoningen på motivationens styrande roll: handlandet dras mot eftersträvsvärda målobjekt i omvärlden.


Vanligen skiljer man mellan primär och sekundär motivation, där den förra ofta antas vara biologiskt betingad och den senare formad av en social och kulturell inlärningshistoria. Primära motivationsprocesser gäller behov som måste tillfredsställas för individens och artens fortlevnad, t.ex. hunger, smärtundvikande och sex. De underliggande neurobiologiska mekanismerna är relativt väl kartlagda. Till de grundläggande biologiska behoven brukar man såväl räkna "nyfikenhet", dvs. behov av att undersöka sin omgivning, som sociala bindningar till vårdare och andra individer av arten.

Behov av makt eller självförverkligande är andra motivationsprocesser som

Innehåll

- motivation
 - Litteraturanvisning

Film & animation



Skribenter

- Arne Öhman

Tipsa och dela

Relaterade artiklar

- prestationsmotiv
- aggression
- drift
- emotion
- attityd
- förväntan-värde
- frustration
- kognitiv psykologi
- Maslow, Abraham H
- Piaget, Jean

Relaterade ämnen

- Emotion och motivation

110-nytt

Bilaga 8 – Elektroniska källor

http://www.fof.se/tidning/2011/7/kognition

The screenshot shows a web browser displaying the website 'FORSKNING & FRAMSTEG'. The browser's address bar shows the URL 'http://www.fof.se/tidning/2011/7/kognition'. The website's header features the title 'FORSKNING & FRAMSTEG' in large, bold letters. Below the title is a navigation menu with links for 'START', 'PRENUMERERA', 'WEBBSHOP', 'BLOGG', 'ARKIV', 'OM F&F', 'ANNONSERA', 'LEDIGA JOBB', and 'SAJTKARTA'. A secondary navigation bar lists various scientific fields: 'MEDICIN', 'FYSIK & ASTRONOMI', 'HUMANIORA & SAMHÄLLSVETENSKAP', 'BIOLOGI, KEMI & GEOLOGI', 'TEKNIK & IT', 'AKTUELLT NUMMER', and 'FÖREGÅENDE NUMMER'. The main content area is titled 'Kognition' and is attributed to 'AV JOANNA ROSE UR F&F 7/2011'. The article's sub-headline is 'Mer än bara tankar'. The text discusses the concept of cognition in classical psychology, mentioning terms like 'emotion' and 'volition', and refers to Peter Gärdenfors, a professor at Lund University. To the right of the article, there is a sidebar with a section 'F&F REKOMMENDERAR' featuring an article 'Bönderna invandrade'. Below this is a user login section 'ANVÄNDARINLOGGNING' with input fields for 'Användarnamn' and 'Lösenord'. At the bottom of the sidebar, there are sections for 'DIREKT I DIN IPAD ELLER IPHONE' and 'ANNONS'.

Kognition

AV JOANNA ROSE UR F&F 7/2011

Mer än bara tankar

Inom klassisk psykologi talas det om en tredelning mellan kognition, emotion och volition. Eller med andra ord: att tänka, känna och vilja. Kognition antas då innefatta tankandets olika aspekter, som perception, minne, inlärning, begreppsbyggnad och problemlösning.

Handlar kognition alltså om vårt medvetande?

– Nej, inte bara. En av de stora frågorna handlar om den omedvetna kognitionen, säger Peter Gärdenfors, professor i kognitionsvetenskap vid Lunds universitet. Problemlösning kan till exempel ske omedvetet. Likaså när du formulerar en språklig sats, då hinner du inte tänka ut i förväg vad du ska säga innan du säger det, så det sker omedvetet.

Den moderna kognitionsvetenskapen har också gått ihop med forskning om artificiell intelligens. Kan datorer tänka? har man frågat sig. En allvarlig svårighet är då att den gamla kartesianska skiljelinjen mellan förnuft och känsla inte längre gäller. Något som också är väl värt att ta hänsyn till nu när skoleäret har startat igen, påpekar Peter Gärdenfors.

F&F REKOMMENDERAR

Bönderna invandrade

– Våra data visar att dagens skandinaver inte är direkta ättlingar till de jägare-samlare som bodde här under stenåldern, säger Petra Molnar. Jordbrukstekniken spreds över Europa via folkvandringar och inte genom idéspridning.

ANVÄNDARINLOGGNING

Användarnamn Lösenord

[Användarnamn och lösenord finns på sidan 5 i papperstidningen.](#)

DIREKT I DIN IPAD ELLER IPHONE

ANNONS