



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Samhälle, kultur och identitet

Examensarbete i de samhällsorienterande ämnena
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Val av läromedel i historia för årskurs 4-6

Selection of Teaching Materials in History for Grades 4-6

Isabella Ekvall
Emelie Österlindh

Grundlärarexamen, 240 hp
Datum för slutseminarium: 2025-03-21

Examinator: Nils Andersson
Handledare: Thomas Småberg

Förord

Detta examensarbete har författats av Isabella Ekvall och Emelie Österlindh. Arbetet har bearbetats och författats i ett nära samarbete, vilket utgjort en central framgångsfaktor för arbetsprocessen då vi kunnat utmana och stötta varandra. Majoriteten av arbetet har även genomförts tillsammans i syfte att säkerställa textens sammanhållning.

Ansvarsområden har fördelats mellan författarna för att effektivisera processen. Isabella har besuttit huvudansvaret för förordet, metod-, material- och teoridelen, medan Emelie haft huvudansvaret för innehållsförteckningen och layout samt dokumenteringen och transkriberingen av intervjuerna. Vid de övriga delarna av arbetet har ett gemensamt huvudansvar erhållits.

AI har tillämpats som hjälpmedel i samband med bristande framåtrörelse. Exempelvis har AI använts för att hitta adekvata synonymer som är lämpliga för den specifika kontexten. AI har även tillämpats för att erhålla feedback på delar av texten, där författarna varit oeniga om potentiella omskrivningar. Dessutom har stor försiktighet, ett kritiskt förhållningssätt och etiska överväganden vidtagits vid tillämpningen av AI. Användningen har varken syftat till att producera kunskap eller tolkat befintlig forskning. Författarna har självständigt planerat, genomfört och redovisat denna vetenskapliga och ämnesdidaktiska studie. Författarna går således i god för att texten är egenproducerad.

Vi önskar att rikta ett stort tack till alla medverkande som gjort denna studie möjlig. Att skriva examensarbetet har varit tidskrävande och testat tålamodet. Författarna har känt sig både vilsna och överväldigande stundvis. Vi vill därför rikta ett stort tack till vår handledare, Thomas Småberg, som vidhållit stort tålamod samt bidragit till insiktsfulla diskussioner.

Abstract

Under universitetstiden har vikten av varierad undervisning genomsyrat lärarutbildningen. Vi önskar därför kartlägga i vilken utsträckning historieundervisningen i årskurs 4-6 är varierad i praktiken. Denna studie syftar således till att undersöka lärarnas upplevelser av vilka läromedel som används i historieundervisningen och vilka ramfaktorer som påverkar läromedelsvalet. Lärares ämnesdidaktik och möjliggörandet av elevers engagemang är två teman som genomsyrar examensarbetet. Empirin samlades in via semistrukturerade intervjuer. Vid analysförfarandet har ramfaktorteorin tillämpats i syfte att finna genomgående ramar som påverkar och begränsar lärares val.

Resultatet visar att lärare använder läroboken som det primära läromedlet, samt att berättande och digitala läromedel tillämpas i viss utsträckning som komplement i historieundervisningen. Det finns emellertid en önskan hos lärarna att tillämpa studiebesök i större utsträckning än vad som är möjligt utifrån dagens förutsättningar. De ramfaktorer som lärare behöver förhålla sig till i valet av läromedel är främst styrdokument, tid, ekonomi och den individuella kompetensen. Vidare dras slutsatsen att lärare bör variera undervisningen och tillämpa olika läromedel för att öka elevernas engagemang, samt att läromedelsvalet påverkas av samverkande interna och externa ramfaktorer.

Nyckelord: Engagemang, Historieundervisningen, Läromedel, Mellanstadiet, Ramfaktorer, Ämnesdidaktik.

Innehållsförteckning

FÖRORD	2
ABSTRACT	3
1. INLEDNING	5
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	7
3. TEORETISKA PERSPEKTIV	8
3.1. RAMFAKTORTEORIN.....	8
3.2. BEGREPPET LÄROMEDEL	9
4. TIDIGARE FORSKNING	11
4.1. LÄROMEDEL OCH EXTERNA FAKTORER I HISTORIA	11
4.1.1. <i>Läroboken</i>	12
4.1.2. <i>Berättande</i>	14
4.1.3. <i>Digitala läromedel</i>	15
4.1.4. <i>Studiebesök</i>	17
4.2. INTERNA FAKTORER SOM PÅVERKAR LÄROMEDELSVALET	18
4.2.1. <i>Lärares kompetens</i>	18
4.2.2. <i>Elevengagemang</i>	20
4.3. PROBLEMATISERING AV FORSKNINGSARTIKLAR	21
5. METOD OCH MATERIAL	23
5.1. METOD OCH MATERIAL	23
5.2. URVAL	24
5.3. FORSKNINGSETIK	24
5.4. BEARBETNING OCH ANALYS AV DATA	25
6. RESULTAT OCH ANALYS	27
6.1. LÄROMEDELSSYN.....	27
6.2. LÄROBOKENS DOMINANS.....	28
6.3. DIGITALA LÄROMEDEL.....	31
6.4. STUDIEBESÖK.....	32
6.5. LÄROMEDELSGRANSKNING.....	34
6.6. LÄRARNAS ÄMNESDIDAKTISKA KOMPETENS.....	35
6.7. ELEVENGAGEMANG	37
7. SLUTSATS OCH DISKUSSION	41
7.1. LÄROMEDEL SOM TILLÄMPAS AV MELLANSTADIELÄRARE I HISTORIEÄMNET	41
7.2. EXTERNA OCH INTERNA FAKTORER SOM PÅVERKAR VALET AV LÄROMEDEL	42
7.3. ÄMNESDIDAKTISKA VAL FÖR ATT MÖJLIGGÖRA EN ENGAGERANDE HISTORIEUNDERVISNING	46
7.4. FRAMTIDA YRKESROLL	47
7.5. KRITISK REFLEKTION AV VALD METOD	48
7.6. FORTSATT FORSKNING	48
REFERENSER	50
BILAGA 1 - INTERVJUFRÅGOR	55

1. Inledning

Lärarutbildningen vid Malmö universitet betonar betydelsen av varierad undervisning där elevernas olika sinnen aktiveras för att främja utveckling och tillgängliggöra undervisningen. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet framgår det att skolan ska främja elevers utveckling, vilket “[...] ska åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer” (Skolverket, 2022, s. 9). Skolan ska även skapa “[...] förutsättningar för ett lärande och en utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet” (Skolverket, 2022, s. 9).

Tidigare forskning understryker vikten att integrera olika läromedel för att främja elevers engagemang och kunskapsutveckling i historieämnet, samtidigt som den påvisar att läroboken utgör det dominerande läromedlet (Ammert, 2016, s. 141; Jarhall, 2020, s. 250, 358-359). Det framgår ytterligare att “Undervisande lärare behöver se över de läromedel som används i undervisningen för att säkra att dessa ger eleverna möjligheter att utveckla samtliga förmågor, samt vid behov byta ut eller komplettera med andra läromedel” (Skolinspektionen, 2015, s. 28). Läromedelsval är därmed en dynamisk process som sker i både planeringsfasen, där undervisningen utformas för ett specifikt område, och i efterhand, då materialet utvärderas och anpassas. För att säkerställa god kvalitetssäkring krävs dock både adekvata ämneskunskaper och förståelse för elevernas behov (Skolinspektionen, 2021, s. 20-21, 31).

Det är framskrivet i läroplanen att rektorerna besitter det säkerställande ansvaret att undervisningen genomsyras av god kvalitet och att eleverna får tillgång till adekvata läromedel (Skolverket, 2022, s. 19-20). Det framträder dock att rektorerna sällan deltar i granskningsprocessen, utan deras primära involvering begränsas snarare till fastställandet av de ekonomiska ramar som lärarna behöver förhållas till. I praktiken är det således lärare som ansvarar för att välja och kvalitetssäkra läromedel då det anses vara en integrerad del i yrkesprofessionen. Flera lärare upplever dessutom att de inte har tillräcklig tid för att utföra adekvata kvalitetssäkringar (Skolinspektionen, 2021, s. 4, 15-17). Det framgår ytterligare att lärares läromedelsgranskning generellt stämmer överens med kursplanens mål och centrala innehåll, medan läroplanens värdegrund sällan beaktas i relation till läromedelsgranskning. Skolinspektionen (2021, s. 30-31) önskar, utifrån granskningens resultat, att skolor gemensamt

utformar principer för att medvetandegöra vad en god kvalitetssäkring innebär, samt att verksamma inom skolväsendet stärker sin kompetens i att granska läromedlen, med avseende på läroplanens helhet. Det är således intressant att undersöka lärares tankar kring läromedelsvalet, snarare än rektorernas upplevelser, då det i praktiken är lärare som väljer läromedel.

Studien syftar till att undersöka lärares upplevelser av hur deras historieundervisning i grundskolan bedrivs samt vilka didaktiska val och ramfaktorer som anses ligga till grund för valen av läromedel. Genom semistrukturerade intervjuer, i kombination med granskning av forskningsfältet, kommer således faktorer som formar lärarnas hantering och val av läromedel belysas. Vidare avser studien att undersöka vilka faktorer och läromedel som bidrar till ett ökat engagemang i historieundervisning då engagemang, enligt den egna uppfattningen, upplevs som en central faktor för ett långsiktigt lärande. Det är betydande att identifiera motivationsaspekter i syfte att skapa en dynamisk inlärningsprocess, då elever tenderar att bli passiva om undervisningen upplevs irrelevant eller tråkig.

2. Syfte och frågeställning

Denna studie strävar efter att bidra till en djupare förståelse för hur olika läromedel påverkar lärares ämnesdidaktiska val och elevers engagemang i historieämnet. Studien syftar till att undersöka mellanstadielärares användning av läromedel i historieundervisningen samt utforska faktorer som påverkar deras val.

- Hur ser mellanstadielärare på användningen av läromedel i historieundervisningen?
- Hur uppfattar mellanstadielärare interna och externa ramfaktorer i relation till valet av läromedel i historieundervisningen?

3. Teoretiska perspektiv

3.1. Ramfaktorteorin

Lärare påverkas och begränsas av olika ramar som genomsyrar skolväsendet, såsom lagar, styrdokument och tid (Sundberg, 2021, s. 147). Ramfaktorteorin bygger på föreställningen att ramfaktorer upprättar gränser och möjligheter, utan att orsaka en specifik verkan. I en vidare bemärkelse påverkar inte ramarna direkt elevers studieresultat, utan snarare själva undervisningsprocessen. Ramarna behöver emellertid anpassas för att möjliggöra måluppfyllelse, förutsatt att det finns tydliga mål för en undervisningsprocess (Lundgren, 1999, s. 36). Till exempel, för att uppnå målet att alla elever ska uppnå en viss kunskapsnivå, kan faktorer såsom resurser och undervisningstid behöva justeras för att främja lärandet. Framväxten av denna teori bidrog till ett fokusskifte i styrningen från vilka resurser skolan får, till ett fokus på vad utbildningen leder till i form av elevers resultat och kunskaper. Med andra ord innefattar skolans styrning inte enbart tillgängliga resurser, utan snarare vilka möjligheter som skapas inom ramarna (Lundgren, 1999, s. 39).

Ramfaktorteorin har varit väsentlig för svensk läroplansutveckling och har bidragit med djupare förståelse för utbildningen och reproduktion av ekonomiska och sociala skillnader, vilket gör den fortsatt relevant för analyser av skolans organisering och styrning (Sundberg, 2021, s. 147). Ramfaktorteorin, utvecklad av Urban Dahllöf och vidareutvecklad av Ulf P Lundgren, är ett av de tidiga bidragen för utvecklingen av Nordens läroplansforskning. Dahllöf utvecklade teorin, grundat på analyser av undervisningens studieresultat och tidsåtgång i olika skolformer. Han synliggjorde att heterogena klasser behövde mer tid för att uppnå samma resultat som homogena klasser, vilket etablerade grunden för en modell som analyserar relationen mellan undervisningens resultat, processer och ramar (Sundberg, 2021, s. 147-148).

I syfte att undersöka undervisningsprocesser och dess resultat visade Dahllöf att hänsyn behöver tas till processvariabler, såsom undervisningsmetoder och avsatt tid för lärande. Han menade att en sådan ansats är mer ändamålsenlig i jämförelse med att endast relatera testresultat till elevers sociala bakgrund eller begåvning (Broady, 1999, s. 112). Dahllöf (1999, s. 7-8) identifierade tillgänglig undervisningstid, brist på anpassade läromedel och elevgrupperingar,

som tre avgörande ramfaktorer. Han reflekterar även över att bristen på lärares metodrepertoar, kompetens och tillgång till individualiserade läromedel bör betraktas som en ramfaktor för undervisningen.

Lundgren vidareutvecklade teorin genom identifieringen av hur externa ramar, såsom styrdokument, resurser och ekonomiska ramar, påverkar undervisningen. Teorin blev även betydande för förståelsen av läroplanernas utformning och implementering i skolor, genom hans koppling av ramfaktorteorin till utbildningspolitik, resultat- och målstyrning. Både mål och resultat behöver analyseras utifrån de ramar som lokalt och nationellt formar undervisningen och lärares handlingsutrymme, inklusive ekonomiska, juridiska, organisatoriska och innehållsliga aspekter. Genom ett bredare styrnings- och samhällsperspektiv kan utbildningens reproduktion av olika förhållanden, såsom resultatskillnader mellan elever och skolor, synliggöras (Sundberg, 2021, s. 147-148).

I denna studie tillämpas ramfaktorteorin i analysavsnittet. Genom användningen av denna teori, som analytiskt verktyg, kan de externa och interna ramar som påverkar lärares val av läromedel identifieras och bidra till en djupgående förståelse av de omständigheter som styr lärares beslut. De interna ramfaktorerna refererar, i denna studie, till de faktorer som ligger inom lärarens direkta inflytande, vilket inkluderar de individuella aspekterna inom en specifik skola. Interna faktorer kan exempelvis vara lärarens didaktiska kompetens och erfarenhet. De externa ramfaktorerna refererar till de faktorer som fattas av samhällsliga, politiska eller ekonomiska förhållanden, vilka ligger utanför lärarens direkta kontroll. Dessa kan exempelvis vara skolans ekonomiska resurser, digitalisering och styrdokument. Faktorer såsom ekonomi, tid, lärarens kompetens och elevers engagemang genomsyrar både forskningsläget och empirin. De upplevs därmed som relevanta i syfte att förstå lärares val av läromedel i historieundervisningen för mellanstadiet.

3.2. Begreppet läromedel

Enligt Skolverket (2006, s. 9) och Skolinspektionen (2021, s. 4) definieras läromedel som de resurser lärare använder för att förmedla undervisningsinnehåll och möjliggöra elevers kunskapsutveckling i skolämnen. År 2024 inkluderades dessutom en definition för det breda

spektrumet av lärverktyg i 1 kap. 3 § Skollagen (SFS 2010:800), vilket specificerar att läroböcker är “ett tryckt läromedel, med eller utan digitala komponenter”, och att läromedel är “ett verk, helt eller delvis i tryckt eller digital form, avsett att användas i undervisningen [...] och vara utgivet av en professionell förläggare”. Det framgår ytterligare i 1 kap. 3 § Skollagen (SFS 2010:800) att ett lärverktyg är “ett samlingsbegrepp som omfattar läroböcker, andra läromedel samt andra tryckta eller digitala verk, utrustning och material som används i undervisningen”. I detta examensarbete tillämpas den senare övergripande definitionen av lärverktyg, för att diskutera och analysera de resurser som används av lärare i grundskolan. Termen läromedel kommer dock att användas, då den är etablerad i allmänspråket.

4. Tidigare forskning

Följande avsnitt tar avstamp i olika läromedel som används av lärare i historieundervisningen, samt faktorer som påverkar valet av dessa. Avsnitt 4.1. presenterar olika läromedel som genomsyrar forskningsfältet, samt externa faktorer som påverkar lärares val såsom tidsbrist. Därefter fokuserar avsnitt 4.2. på interna faktorer som påverkar lärares läromedelsval, såsom lärares kompetens och elevers engagemang. De externa och interna faktorerna samverkar i lärares läromedelsval, där yttre förutsättningar såsom tillgång, ekonomi och styrdokument upprättar ramar, medan interna faktorer som kompetens påverkar hur materialet används och värderas i undervisningen. Dessa perspektiv ger tillsammans en holistisk bild av styrande processer för läromedelsvalet.

4.1. Läromedel och externa faktorer i historia

Detta avsnitt syftar till att synliggöra de läromedel som lärare främst tillämpar i historieundervisningen. Det finns ett stort utbud av läromedel. Antalet som åskådliggörs har därför avgränsats till de som tillskrivits störst uppmärksamhet i tidigare forskning, vilka är läroböcker, berättande, digitala läromedel och studiebesök. Avsnittet avser även att tydliggöra potentiella ramar som kan påverka läromedelsvalet och elevengagemanget.

Skolverkets (2006, s. 10) rapport, som undersöker läromedlens roll i undervisningen genom en nationell enkätundersökning och intervjuer, belyser att lärarnas val av läromedel i hög grad påverkas av faktorer såsom lärarnas ämneskompetens, skolans ekonomiska resurser samt elevernas förutsättningar och behov. Ammert (2016, s. 140, 150), åskådliggör ytterligare, i sin forskningsöversikt om svenska historieläromedel, att läromedel spelar en central roll i lärarens didaktiska och pedagogiska verksamhet. Både undervisningens och elevernas resultat påverkas i relation till läromedlen. Lärare bör därmed fatta välmotiverade beslut, vars konsekvenser kan fortgå över flera år på grund av skolors bristande resurser (Ammert, 2016, s. 140, 150). År 2024 ändrade dessutom statsbidraget namn från *Statsbidrag för inköp av vissa läromedel*, till *Statsbidrag för inköp av läroböcker och lärarhandledningar*. Statsbidraget är numera avsett för inköp av tryckta läroböcker, med eller utan digitala komponenter. Det framgår dock på Skolverkets (2025) hemsida att detta inte syftar till att utesluta undervisningsmaterial som inte

omfattas av bidraget. Det innebär således inte att andra läromedel saknar pedagogiskt värde eller relevans för undervisningens kvalitet. Samtidigt framgår det tydligt att bidraget ska resultera i ett ökat inköp av läroböcker (Skolverket, 2025).

4.1.1. Läroboken

Läroboken är ett läromedel som används frekvent i historieundervisningen. En faktor till dess dominans kan finnas i att läroboken anses täcka det ämnesinnehåll som kursplanen anger. Skolverkets (2006, s. 11) rapport visar att få lärare använder kursplanen som grund för att planera undervisningen, då de anser att undervisningen täcker de ämnesinnehåll som kursplanen föreskriver genom att följa läroboken. Det understryks även i Rudnerts (2010, s. 10) forskningsöversikt, om historiedidaktisk forskning med inriktning mot yngre barn, att läroboken styr undervisningen då ämnesinnehållet inte väljs aktivt utifrån ämnesdidaktiska övervägande. Däremot belyser Skolinspektionen (2015, s. 30) att trenden håller på att vända. I deras granskning av historieundervisningen, där lärare intervjuades och observerades, framgår det att majoriteten av lärarna använder det centrala innehållet och kunskapskriterierna som grund vid undervisningsplanering. Detta indikerar att även om läroboken utgör en central resurs inom undervisningen, pågår en förändringsprocess mot en undervisning som är styrd av kursplanen (Skolinspektionen, 2015, s. 30).

Nelson betonade (2006, s. 20), genom sin forskningsöversikt om läroboksanvändning, att tidsramen är en indikator på varför lärare lägger tonvikten vid läroboken. Både Nelson (2006, s. 17) och Rudnert (2010, s. 5) hävdar att läroboken kan betraktas som ett stödjande verktyg för att organisera och strukturera undervisningen, vilket kan utgöra en faktor till att flera lärare baserar sin planering på dess material. Skolinspektionen (2015, s. 30-31) synliggjorde även att majoriteten av deras intervjuade och observerade lärare uttryckte att resurs- och tidsbristen är återkommande faktorer som påverkar deras undervisning och läromedelsval. Till följd av tidsbegränsningen söker lärarna sällan efter kompletterande läromedel. Lärarna påpekade även bristande undervisningstid i kombination med kursplanens omfattade ämnesstoffsträngsel, vilket riskerar att resultera i att ämnesområden utelämnas eller behandlas översiktligt (Skolinspektionen, 2015, s. 30-31). En studie genomförd i Australien som undersöker multimodala läromedel och det pedagogiska dilemmat med att arbeta i och utanför

klassrummet, visar liknande problematik. I data, insamlad genom enkäter, intervjuer och observationer med lärare, framgår det bland annat att undervisningsmetoder och läromedel, såsom skönlitteratur och serier, väljs bort i ljuset av tidsramen (Donnelly, 2018, s. 117).

Likt Nelson (2006, s. 17) och Donnelly (2018, s. 117) belyser Khawaja och Puustinen (2022, s. 11-12) att en faktor som bidrar till lärobokens dominerande särställning är dess färdiga format, vilket effektiviserar lärares arbetsprocess då inget eget material behöver skapas. Khawaja och Puustinen (2022, s. 5) genomförde en observationsstudie i Finland, kompletterat med intervjuer, där två grundskollärare valdes ut från deras tidigare fallstudie. Studien åskådliggör att läroboken gavs en särställning i relation till andra läromedel, varav tidsbristen var en bidragande faktor. Lärarna, som trots ambitionen att variera undervisningsmaterialet, tillämpade främst läroböcker som kunskapsgrund. De påpekade dessutom att användningen av historiska källor, utanför läroboken, inte var praktiskt genomförbart i praktiken på grund av den begränsade planeringstiden (Khawaja och Puustinen, 2022, s. 11-13). Annan forskning vill emellertid betona att lärare som arbetar ämnesövergripande kan överbrygga tidsramen. Mård (2020, s. 518) genomförde en studie där grundskollärare i Finland observerades och intervjuades, i syfte att undersöka hur ämnesövergripande historieundervisning uppfattas och genomförs. Resultatet visar att tvärvetenskaplig undervisning effektiviserar tillämpningen av undervisningstiden. Dessutom uppfattade lärarna att eleverna var mer engagerade i historieämnet då det studerades i en bredare kontext (Mård, 2020, s. 525-526).

Ammert (2011, s. 313) åskådliggör att lärobokens användning minskat, i relation med ökad tillgång till alternativa läromedel. Med andra ord samexisterar läroboken med ett större utbud av läromedel, inklusive digitala verktyg, vilket resulterat i en förändrad dynamik inom undervisningskontexten. I kontrast till Ammerts (2011, s. 313) forskningsöversikt visar Olsson (2014, s. 5) att läroboken fortfarande tillämpas aktivt av historielärare i undervisningen, som det primära läromedlet. Detta presenterar hon i sin licentiatavhandling där elevers, lärares och läroboksförfattarens attityd till läroboken undersöks. Hennes forskning synliggör att lärare har stort förtroende för läroboken eftersom den genomgått redaktionell granskning. Detta gör den till ett tryggare alternativ, även i en tid av digitala reformer, medan kvaliteten på andra läromedel kan variera (Olsson, 2014, s. 5-6).

Lärobokens särställning i historieundervisningen påverkar inte per automatik elevers engagemang, utan det handlar snarare om hur den används. Engagemanget kan stimuleras om läroboken antas som ett verktyg, snarare än ett styrdokument, förutsatt att läraren tillämpar den dynamiskt och kreativt (Olsson, 2014, s. 16, 97-98). Skolämnens framskrivning i kursplaner och läroböcker kan dock inte direkt överföras till undervisningspraktiken, utan kräver anpassning för att bli undervisningsbart (Jarhall, 2020, s. 391). Detta framgår i Jarhalls (2020, s. 34) avhandling som undersöker samspelet mellan historieämnet och historielärare, i samband med tillämpningen av Lpo 94 och Lgr 11, genom intervjuer. Lärare behöver således bearbeta ämnesinnehållet och fatta didaktiska övervägande, vilket ställer krav på en bred metodrepertoar (Jarhall, 2020, s. 340).

Sammanfattningsvis framträder flera faktorer som bidrar till lärobokens dominans inom historieundervisningen, såsom tidsmässiga och ekonomiska begränsningar. Därtill betraktas läroboken vanligen som en legitim del av kursplanen. Det kan emellertid ifrågasättas hur läroboken används, då metodval påverkar elevernas engagemang i historieundervisningen. Huruvida lärobokens roll har minskat i undervisningen, till följd av en växande repertoar av alternativa läromedel, är forskare dock inte eniga om.

4.1.2. Berättande

Berättande i form av skönlitterära verk kan användas som effektivt verktyg för att uppmuntra elevengagemang för det historiska narrativet. Rudnert (2010, s. 5) belyser att emotionell stimulans är fundamentalt för yngre elevers lärande och engagemang. I en vidare bemärkelse kan eleverna identifiera sig med huvudpersoner i liknande åldrar, vilket främjar engagemang och skapar en djupare förståelse för dåtiden (Rudnert, 2010, s. 6-7). En enkätstudie, genomförd i 23 amerikanska delstater, visar på ett konkret exempel där 124 av 174 grundskollärare arbetar frekvent utanför läroboken genom historisk fiktion (Whitlock & Brugar, 2022, s. 83). Studien upptäckte att valet av böcker genomgick komplexa beslutsprocesser där hänsyn togs åt textens läsbarhet, undervisningsmål, elevengagemang samt gemensamma beslut med kollegor. Flera lärare tenderade även att arbeta ämnesintegrerat i samband med bearbetning av skönlitteraturen, vilket kan överbrygga tidsaspekten (Whitlock & Brugar, 2022, s. 80-81, 95-96).

Utöver användningen av skönlitteratur kan berättandet användas som ett centralt redskap för att organisera och konkretisera ämnesinnehållet. Detta synliggörs dels i Stolares (2014, s. 13-14) studie där lärare intervjuats i syfte att undersöka historieundervisningen på mellanstadiet, dels i Jarhalls (2012, s. 33, 59) licentiatavhandling som undersöker historielärares undervisningsmönster och strategier genom intervjuer. Användningen av berättade, vid exempelvis lektionsstart och avslutning, kan vara intresseväckande för eleverna. Berättandet kan dessutom formas på olika vis, såsom lärarledda repetitioner, högläsning och diskussioner av olika texter, samt kombineras med olika verktyg, såsom nyckelord och bilder, för att stödja elevernas förståelse (Stolare, 2014, s. 13-14; Jarhall, 2012, s. 77-78, 109, 160). Genom berättandet, kan faktakunskaper i historia således förmedlas i en meningsfull kontext och skapa koherens, vilket fördjupar elevers minnesförmåga och engagemang (Donnelly, 2018, s. 122). Vid en senare avhandling framhåller Jarhall (2020, s. 34) dessutom att historieämnet behandlar teman som tenderar att vara av dramatisk karaktär, såsom orättvisor och människoöden. Dessa teman i kombination med berättande kan vara ett effektivt sätt att fånga eleverna (Jarhall, 2020, 342-343).

Sammanfattningsvis kan berättande tillämpas som ett effektivt läromedel för att förmedla ämnesinnehåll på ett engagerande sätt, oavsett om det är muntligt eller litterärt. Det kan dels främja elevernas engagemang då emotioner stimuleras, dels underlätta elevernas förståelse för historien.

4.1.3. Digitala läromedel

Digitala verktyg kan möjliggöra konkretisering av den abstrakta historien. Coohill (2006, s. 458) upptäckte genom sin tvååriga studie av sin historieundervisning i USA, kombinerat med en elevenkät, att eleverna enklare förstår innehållet från visuella presentationer, såsom dokumentärer, jämfört med skriftliga texter. Bilder möjliggör en icke-verbal upplevelse av dåtiden där eleverna får stå ansikte mot ansikte med historien. Faktorer som kan begränsa lärarens användning av digitala läromedel påpekas emellertid, såsom tekniska problem samt den tidskrävande processen att skapa PowerPoint-presentationer med pedagogiska bilder (Coohill, 2006, s. 456-457). Samtidigt lyfter en nyare studie, gjord av Jarhall (2020, s. 358-359, 364), att den aktuella tekniken förenklar navigeringen av digitala läromedel, varav teknikstrul är mindre

förekommande. Dessutom möjliggör den tekniska utvecklingen ett större utbud av representationsformer som kan levandegöra historien.

Marcus och Hall (2022, s. 589) lyfter visuella och audiovisuella läromedel som centrala för elevengagemang och lärande, i sin amerikanska studie som undersöker integreringen av konstformer i historieundervisningen, såsom film, musik och bildmaterial. Baserat på deras litteraturstudie om teoretiska perspektiv på konst, minne och utbildning, i kombination med en elevenkät, identifierades även konstformer som eleverna upplever stödande (Marcus & Hall, 2022, s. 590-591). Resultaten indikerar att tvärvetenskapliga undervisningsmetoder, där konst integreras i historieundervisningen, kan bidra till fördjupad förståelse, stärkt långtidsminne samt ökat engagemang, meningsskapande och empati hos eleverna (Marcus & Hall, 2022, s. 604, 606-607). Dessutom kan elever, som besitter en avsaknad av intresse för ämnet, engageras genom inkluderingen av film i historieundervisningen (Jarhall, 2020, s. 363).

Tran (2020, s. 30-33) synliggör användning av varierande läromedel i Australien, såsom videospel och digitala rundturer, i syfte att främja elevers interaktiva strategier i historieämnet. Eleverna arbetar exempelvis gruppvis med att rekonstruera en historisk tidsperiod, med hjälp av Minecraft, för att främja engagemang, samt en kreativ och interaktiv visualisering av det förflutna. Tran (2020, s. 32) refererar även till dagens elever som "digital natives" och syftar till att de, i jämförelse med tidigare generationer, är mer utrustade för att använda digitala verktyg i sin lärandeprocess. Han betonar emellertid potentiella begränsningar med användningen av digitala verktyg, såsom ekonomi och kompetens. Det finns emellertid kostnadsfria digitala resurser, såsom virtuella rundturer, vilka enkelt kan hittas genom en internetsökning. Dessutom kan investeringar i digitala program integreras i och gynna samtliga skolämnen (Tran, 2020, s. 32-33).

Marcus och Hall (2022) framhåller inte begränsningar för användningen av visuella och audiovisuella verktyg explicit. Däremot lyfter Coohill (2006, s. 456-457), Tran (2020, s. 32-33) och Jarhall (2020, s. 358-359, 364) bristen på ekonomi, tid, kompetens och fungerande teknik. Donnelly (2018, s. 121) synliggör dessutom att lärarna i hennes studie uttryckte oro för att vårdnadshavare och kollegor skulle ogilla användning av film eller annan underhållning, då det

riskerade att uppfattas som tidsfördriv snarare än en läraktivitet. Denna kontrovers kan grundas i att kopplingen mellan underhållning och historia sannolikt missbrukats av lärare tidigare i syfte att fylla lektionstiden. I likhet med Tran (2020, s. 32-33) identifierade Donnelly (2018, s. 122) även lärarnas kompetens som en ramfaktor för integreringen av visuella och multimodala verktyg i undervisningen. Detta kan relatera till den accelererade digitaliseringen, som orsakat att flera lärare har avsaknad av digital kompetens.

Sammanfattningsvis finns begränsningar till att digitala läromedel inte tillämpas aktivt i historieundervisning, såsom kompetens, fungerande teknik och tillgång. Däremot visar ovanstående forskning att när eleverna får möta historien på ett annat sätt än genom text, tar eleverna till sig ämneskunskaper lättare. Undervisningen varierar dessutom när olika läromedel används, vilket tenderar att främja elevengagemanget.

4.1.4. Studiebesök

Fysiska och virtuella studiebesök kan liksom digitala läromedel möjliggöra ett spännande och lärorikt möte med historien. Hanssons (2010, s. 43) studie, som undersöker lärares historieintresse och deras historieundervisning genom lärarintervjuer och en elevenkät, framhåller att elever besitter en generell önskan att besöka platser utanför skolan. Det framgår ytterligare att undervisning främst bedrivs i klassrummet, varav studiebesök sällan tillämpas. Lärares handlingsutrymme påverkas av ekonomiska förutsättningar, då transport- och inträdeskostnader prioriteras bort i förmån av befintliga kostnader. Dessutom åskådliggörs andra faktorer såsom skolans geografiska läge samt en tidspressad schemaläggning vilka försvårar möjligheten att genomföra studiebesök, alternativt bjuda in gästföreläsare. Samtidigt framkommer det att lärare önskar utvidga undervisningen, både gällande de lärandemetoder som används och de platser där lärandet äger rum. Det finns därmed en vilja, bland lärare och elever, att förflytta undervisningen utanför klassrummet (Hansson, 2010, s. 108-109). Donnelly (2018, s. 113) understryker dessutom att lärande utanför klassrummet är fördelaktigt då det engagerar eleverna. Lärarna, i studien, tillämpar både fysiska och virtuella museiutställningar eftersom de upplever det som värdefullt för elevernas lärande (Donnelly, 2018, s. 117).

Sammanfattningsvis kan studiebesök stärka elevernas engagemang och lärande eftersom det levandegör historien. Både verkliga och virtuella studiebesök kan fungera som komplement till varandra, där digitaliseringen skapar nya möjligheter för undervisningen oberoende av skolans ekonomiska och geografiska förutsättningar.

4.2. Interna faktorer som påverkar läromedelsvalet

Denna del syftar till att undersöka vilka interna faktorer som påverkar lärares val av läromedel i historieundervisning. Interna faktorer såsom lärarens ämneskompetens, samt elevers behov och engagemang, kan påverka hur läromedel granskas och väljs.

4.2.1. Lärares kompetens

De lärare som deltog i Skolverkets (2006, s. 10) rapport uppger att de har möjlighet att välja läromedel, förutsatt att det inte resulterar i för höga kostnader. Utöver skolans ekonomiska resurser är lärares kompetens, såsom förmågan att anpassa undervisningen, ytterligare en faktor kopplat till valet av läromedel. Dessutom framhäver Jarhall (2020, s. 397) att lärares undervisningspraxis utgör en produkt av lärarens ämnesdidaktiska beslut, vilka i sin tur påverkas av individuella kunskaper, tillgängliga läromedel och elevbehoven.

Skolinspektionen (2021, s. 12, 20) betonar, i sin nationella granskning där rektorer och lärare intervjuats om läromedelsgranskning, att lärare behöver göra didaktiska val både vid planering och granskning av läromedel. Flertalet lärare framför vikten av att läromedel granskas innan de används i undervisningen, i syfte att säkerställa dess lämplighet utifrån relevant kunskapsnivå och arbetsområde. I en vidare bemärkelse behöver lärare besitta god ämnesdidaktisk förmåga för att ta ett aktivt ansvar i arbetet med att kvalitetssäkra läromedlen. Det kräver emellertid kännedom om elevers förutsättningar för att anpassa läromedel efter olika behov (Hansson, 2010, s. 24; Skolinspektionen, 2021, s. 7). Lärarna i Skolinspektionens (2021, s. 22) granskning framhåller att undervisningen kan individualiseras och anpassas efter elevbehov genom bland annat egenproducerat material. Detta kan exempelvis bestå av begreppslistor och presentationer, för att tydliggöra det läromedelsbaserade undervisningsinnehållet.

Lärare behöver vara öppna för möjligheten att byta eller komplettera med alternativa läromedel för att ge eleverna möjlighet att utveckla samtliga förmågor och skapa engagemang i historieundervisningen (Skolinspektionen, 2015, s. 28). I kontrast till Skolinspektionen (2015, s. 28) beskrev en av lärarna, i Khawaja och Puustinens (2022, s. 10) studie, sin relation till historieämnet som avlägset då hennes ämneskunskaper var begränsade. Läraren påpekade att hon, på grund av bristande ämneskompetens, inte ansåg sig kunna genomföra sin historieundervisning utan läroboken. Prioriteringen riktades mot att täcka allt innehåll i läroboken inom den givna tidsramen, vilket resulterade i att andra läromedel nedprioriteras (Khawaja & Puustinen, 2022, s. 10).

Hugo (2022, s. 13) synliggör att lärarna som deltagit i hennes undersökning, till skillnad från Khawaja och Puustinens (2022, s. 10), har en bred syn och förtrogenhet till läromedel. Hennes studie syftar till att undersöka lärares uppfattningar av historieundervisningens utformning, genom deltagande observationer, för att stödja elevernas resonemangsförmåga (Hugo, 2022, s. 1, 8). Lärarna besitter lång erfarenhet av att undervisa yngre elever, vars erfarenhet tillsammans med tidigare lektioners utvärderingar, kan bidra till ett tydligt fokus för undervisningen (Hugo, 2022, s. 19). Ytterligare anser de att historieundervisningen behöver inkludera olika läromedel, samt att läroboken är kortfattad och behöver kompletteras. I syfte att överbrygga lärobokens brister tillämpar lärarna visuellt stöd som tidslinjer och begreppskort, för att konkretisera och levandegöra det historiska innehållet. Lärarna uppmärksammar emellertid att tidsbristen är utmanande och att det krävs en avsevärd mängd tid för att konstruera egna arbetsuppgifter (Hugo, 2022, s. 9, 13-16).

Sammanfattningsvis påverkas läromedelsanvändningen av lärares ämneskompetens, vilket formar historieundervisningens organisering. Det är vidare betydande att lärare använder en variation av läromedel för att möta samtliga elevers behov i historieundervisningen, varav granskningen av läromedel utgör en central komponent. Det är således fundamentalt att lärare upprätthåller en reflektiv ansats i relation till valet av innehåll och metod.

4.2.2. Elevengagemang

Det finns studier som indikerar att lärare väljer läromedel utifrån elevernas engagemang och intressen med syftet att främja motivation och lärande, medan andra studier inte finner stöd för detta samband. Å ena sidan hävdar de lärare Jarhall (2012, s 154) intervjuat att det mest centrala fokuset är att möjliggöra en intresseväckande och engagerande historieundervisning. Å andra sidan fann Issar (2021, s. 49), genom sin enkätundersökning av tre klasser i Indien, att majoriteten av eleverna tyckte att historieundervisningen var tråkig och irrelevant. Samtidigt fanns en vilja bland eleverna att engagera sig i historierelaterade aktiviteter utanför klassrummet, såsom filmer, rollspel och historiekulor (Issar, 2021, s. 45, 49). Både Tran (2020, s. 33) och Issar (2021, s. 45, 49) hävdar vidare att elevers avsaknad av intresse för historieämnet främst grundas i deras fördomar och upplevelser kring att historia utgörs av linjär kunskap som ska läras in genom memorering av fakta. Skolan som grundar Trans studie, har emellertid inkluderat interaktiva verktyg i historieundervisningen, såsom digitala läromedel, för att tillmötesgå elevernas intressen (Tran, 2020, s. 33).

Ett genomsyrande tema i forskningsfältet är att elevernas engagemang stimuleras genom varierad undervisning. En aspekt som påverkar elevernas engagemang är lärares ämnesdidaktiska val av läromedel och arbetsmetod. Tidigare forskning, som lyfts ovan, presenterar olika sätt att skapa engagemang, både i och utanför klassrummet. Det framkom bland annat att lärarens syn på lärobokens funktion och hur innehållet bearbetas påverkar elevernas engagemang (Olsson, 2014, s. 16, 97-98; Khawaja & Puustinen, 2022, s. 7-8). Lärobokens ämnesinnehåll kan exempelvis bearbetas genom integreringen av berättande, både i talad och litterär form, för att stimulera elevengagemang (Rudnert, 2010, s. 5-7; Jarhall, 2012, s. 160; Stolare, 2014, s. 13-14). Tidspresen är dock en aspekt som lärare behöver ta hänsyn till (Donnelly, 2018, s. 117), varav tvärvetenskapligt arbete kan tillämpas, både för att effektivisera undervisningen samt för att motivera eleverna då de upplevs mer engagerade när historien behandlas i en bredare kontext (Mård, 2020, s. 525-526). Whitlock och Brugar (2022, s. 80-81) framhåller även att tvärvetenskapligt arbete kan vara behjälpligt vid implementering av skönlitteratur i historieämnet.

Elevers engagemang ökar ytterligare när de står ansikte mot ansikte med historien och det abstrakta blir konkret, vilket exempelvis kan möjliggöras genom bilder och filmer (Coohill,

2006, s. 456-457). I syfte att göra historieundervisningen levande önskar lärare och elever att ta undervisningen utanför klassrummet genom studiebesök. Däremot uttrycktes både ekonomin och det geografiska läget som begränsningar (Hansson, (2010, s. 108-109). Donnelly (2018, s. 117) betonar att studiebesök kan levandegöra historien och att de lärare hon intervjuat därmed använder både fysiska och virtuella studiebesök. Fysiska, visuella och audiovisuella läromedel utgör således betydande resurser i syfte att öka elevengagemanget (Donnelly, 2018, s. 117; Marcus & Hall, 2022, s. 589).

Sammanfattningsvis finns det olika sätt att engagera elever i undervisningen, oavsett om det är med hjälp av läroboken, berättande, filmer, studiebesök eller digitala läromedel. Dessutom påverkas undervisningen av lärares syn på läromedel, undervisningsmetoder och ämnesdidaktiska färdigheter.

4.3. Problematisering av forskningsartiklar

Det förekommer olika begränsningar med den framskrivna forskningsöversikten. För det första riktas befintlig forskning om historieundervisning främst mot högstadie- och gymnasienivå, medan studier om mellan- och lågstadiet är begränsade. Resultaten av dessa studier kan emellertid i mångt och mycket anpassas till yngre elever. Dessutom är det centralt för mellanstadielärare att förbereda eleverna för kommande studier. För det andra domineras läromedelsforskningen av läroböcker, medan andra resurser såsom fältstudier är mindre utforskade. Detta kan förklaras av att läroböcker varit en central del av skolväsendet, vilket resulterat i en omfattande uppmärksamhet inom forskningen. Samtidigt har digitaliseringens utveckling ökat behovet av forskning om alternativa läromedel. För det tredje baseras forskning före 2022 på tidigare läroplaner, vilket kan påverka dess applicering på dagens undervisningspraxis. Trots förändringar i läroplanerna kvarstår emellertid flera likheter i de övergripande undervisningsmålen.

Kombinationen av nationell och internationell forskning bidrar till vårt syfte genom att synliggöra olika läromedel som används av lärare samt olika faktorer som påverkar deras val. Forskningsläget har således påverkat arbetet genom att bidra med grundläggande förståelse för

det ämnesområde vi valt att skriva om. Det har även bidragit med relevanta teman för studien samt inspirerat valet av teori. Arbetet fokuserar dock på de läromedel som tilldelats störst utrymme i forskningsfältet av praktiska skäl, vilket gör studien hanterbar samtidigt som utgångspunkt tas i tidigare forskning. Sammanfattningsvis fungerar forskningsläget som en grund i syfte att problematisera tidigare resultat i relation till vår insamlade empiri.

5. Metod och material

I följande avsnitt presenteras studiens metod och material, samt urval och forskningsetiskt ställningstagande. Avslutningsvis redovisas hur empirin analyserats.

5.1. Metod och material

I syfte att fördjupa förståelsen för lärares val av läromedel, i samband med historieundervisning för mellanstadiet, samlades empirin in genom kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer. Insamling av djupgående data möjliggjordes då metoden besitter en utforskande och flexibel ansats, varav intervjufrågorna kan anpassas efter respondenten (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 15-16). En strukturerad intervju med fasta frågor avlogs, då studien fokuserar på att undersöka lärarnas individuella uppfattningar och tankar. Fördelen med denna metod är dessutom att forskarens inverkan på informanternas svar är mindre i jämförelse med ostrukturerade intervjuer (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 85).

Intervjun tar utgångspunkt i en intervjuguide, som listar generella teman och frågor. Respondenterna har tilldelats samma grundfrågor för att möjliggöra en form av standardisering, vilket är betydelsefullt vid jämförelse av svaren. Dessutom belyser Justesen och Mik-Meyer (2011, s. 53) att intervjuguiden stärker generaliserbarhet och reliabilitet inom kvalitativ forskning, då det minimerar intervjuarens påverkan på respondenterna. Reliabilitet avser i vilken grad resultaten förblir oberoende av kontextbundna faktorer och kan reproduceras under liknande förhållanden (Justesen & Mik-Meyer, 2011, s. 34). Det förekommer emellertid en metodologisk utmaning inom kvalitativ forskning, då de fenomen som studeras vanligen är komplexa och dynamiska. Studien definierar och synliggör därmed intervjufrågorna (*Bilaga 1*), analysförandet och nyckelbegreppen i syfte att möjliggöra transparens. Detta i kombination med tydlig förankring i tidigare forskning främjar även studiens validitet, i enlighet med Andreasson & Johansson (2020, s. 180).

5.2. Urval

Urvalet är kriteriebaserat, varav lärarna behövde vara verksamma i historieämnet samt undervisa årskurs 4 till 6. Det byggdes även på ett bekvämlighetsurval, med hänvisning till bristande resurser och begränsad tid. De utvalda lärarna är verksamma på fyra olika skolor från tre kommuner i Skåne, som är belägna i olika socioekonomiska områden samt har varierande skolindex. Det finns även en åtskillnad mellan deras erfarenhet samt en könsmässig variation. Denna bredd av informanter möjliggjorde fler perspektiv och nyanser av läromedelsvalet. Samtliga lärare kommer emellertid benämnas med påhittade namn, i syfte att förbli anonyma.

Intervjufrågor	Alex	Billie	Charlie	Kim	Robin	Tintin
När tog du din lärarexamen?	Våren 2020	Våren 2015	Våren 2011	Vintern 2007	Våren 1986	Våren 2012
Vilka årskurser och ämnen är du behörig i?	4-6 Sv, Eng, Ma, SO, NO	4-6 Sv/SvA, Eng, Ma, SO	1-6 Ma, Sv, Eng, NO, SO	F-6 Sv, SvA, Ma, SO	4-6 Bild, Ma, Sv, SO, Eng, Slöjd, NO, Teknik, Musik, Idrott, Samiska	Åk F-6 Sv, SvA, Ma, Geografi
Hur många år har du arbetat som lärare?	5 år	10 år	14 år	19 år	38 år	15 år
Vilket läromedel använder du?	Puls SO 4	Puls SO 4	Puls SO 6	Puls Historia	Puls Historia	Puls SO 6

5.3. Forskningsetik

I samband med undersökningen har forskningsetiskt ställningstagande vidtagits. Samtliga deltagare har informerats om studiens syfte och lämnat frivilligt samtycke. De har även valmöjlighet att dra tillbaka sin medverkan utan konsekvenser. Det insamlade materialet har hanterats med noggrann konfidentialitet och endast tillämpats i forskningssyfte. Vetenskapsrådets (2024) skrift *God forskningssed* har dessutom tillämpats som stöd för etisk reflektion under forskningsprocessen.

Ett fåtal frågor som kan upplevas känsliga har lyfts, exempelvis om lärare upplever begränsning från ledning i relation till deras frihet av att välja läromedel. Lärare vill förmodligen upprätthålla goda relationer och inte hänga ut kollegor, vilket kan påverka svaren. För att vidta åtgärder har samtliga namn och skolor anonymiserats. Forskarna var även lyhörda och respekterade deltagarnas gränser under intervjuerna. Intervjufrågorna utformades dessutom för att minimera risken för obehag och intrång i privatlivet. De frågor som riskerade upplevas som känsliga ställdes vid intervjun mitt, i enlighet med Christoffersen och Johannessens (2015, s. 87-88) råd. Intervjun avslutades sedan med neutrala frågor för att lösa upp potentiella spänningar.

Eftersom det var författarnas första gång att genomföra intervjuer, närvarade båda två. Å ena sidan kan detta vara fördelaktigt då en kan föra anteckningar medan den andra intervjuar, samt att tolkningar av intervjun kan diskuteras efteråt. Å andra sidan finns det potentiella risker, såsom att informanten kan upplevas som en minoritet och således känna en känsla av överväldigande. Det framgår samtidigt att kvaliteten på den insamlade empirin från intervjun är beroende av relationen mellan informant och intervjuare (Christoffersen och Johannessen, 2015, s. 88). I denna kontext intervjuades tidigare arbetskollegor vilket möjliggjorde goda och tillitsfulla relationer, där djupgående information framkom som för andra forskare riskerar att bli otillgängligt.

5.4. Bearbetning och analys av data

För att främja noggrann analys av det insamlade materialet tillämpades en innehållsanalys, där informanternas svar systematiskt strukturerades. Innehållsanalys kan förklaras som en metod för att beskriva och kvantifiera textinnehåll genom att data kodas i kategorier, vilket möjliggör jämförelser och analys av återkommande teman (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 219).

Scherp och Scherp (2016, s 185) föreslår en tabellmodell för att möjliggöra en systematisk organisering och kategorisering av data, vilket underlättar analysen och identifieringen av mönster. Dels riskerar materialet att läsas alltför överskådligt vilket kan innebära att nyanser går förlorade, dels kan en alltför detaljerad läsning orsaka svåröverskådlig struktur. Inspirerade av denna modell har en matris tillämpats, i stället för en tabell. Genom denna metod bibehålls

både överskådlighet och detaljer, vilket skapar bättre förutsättningar för en djupgående analys av informanternas utsagor i denna kontext.

Vid intervjutillfället spelades samtalet in och fältanteckningar fördes. För att främja noggrann analys transkriberades intervjuerna och informanternas svar kategoriserades därefter utifrån återkommande teman. I enlighet med innehållsanalysens principer kan text reduceras till ett antal definierade kategorier, antingen under analysens gång eller på förhand (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 219). I denna analys har det tidigare tillvägagångssättet applicerats, där kategorierna utvecklades gradvis i takt med att materialet bearbetades.

6. Resultat och analys

Skolväsendet genomsyras av olika ramar, såsom ekonomi, styrdokument och tid, vilket påverkar lärares val av läromedel, samt elevernas engagemang. I följande avsnitt ställs vår empiri mot ramfaktorteorin samt tidigare forskning.

6.1. Läromedelssyn

Empirin visar att läromedelssynen varierar lärarna sinsemellan. Inledningsvis tenderar informanterna att associera begreppet främst med läroboken, vilket framstår som en etablerad och självklar komponent i undervisningen. Tintin uttrycker att “rent generellt tänker man ju en bok med fakta med en massa text och bilder”. Efter vidare reflektion, vidgar majoriteten av lärarna sin definition, och inkluderar andra resurser såsom filmer och bilder. Läromedel beskrivs senare som att “[...] det är allt som eleverna tar till sig, allt som man har användning av under undervisningen” (Billie). Detta tyder dels på att läroboken har en central plats i historieundervisningen, dels att lärarna besitter en bredare läromedelssyn som omfattar olika ämnesdidaktiska verktyg, likt 1 kap. 3 § Skollagens (SFS 2010:800) definition. Den ambivalenta synen på läromedelsbegreppet synliggörs även av Khawaja och Puustinen (2022, s. 10, 13) samt Hugo (2022, s. 13-16). Lärarna i Hugos (2022, s. 13-16) undersökning hävdade att olika läromedel behövde tillämpas i syfte att engagera eleverna samt tillgängliggöra undervisningen, medan lärarna i Khawaja och Puustinens (2022, s. 10, 13) studie prioriterade arbete med läroboken på grund av kompetens- och tidsbrist.

Tryckta läromedel framhålls som den centrala delen av läromedelsbegreppet i empirin. I klassrummen tillämpas främst läroböcker och traditionella arbetsmetoder med papper och penna. Undervisningen kompletteras samtidigt i viss utsträckning med digitala resurser såsom bilder och filmer, särskilt vid gemensamma genomgångar. Lärarna använder dessutom digitala verktyg i syfte att exempelvis planera och utveckla sina ämneskunskaper. Dessa verktyg integreras dock, i regel, inte i elevernas individuella arbete. Kim betonar exempelvis att “[...] när eleverna jobbar så blir det ju rätt mycket analogt”.

Sammanfattningsvis finns en ambivalent syn på läromedel och hur dessa ska användas i historieundervisningen. Lärarna framhåller emellertid analoga läromedel som den centrala aspekten av läromedelsbegreppet.

6.2. Lärobokens dominans

Utifrån forskningsfältet hävdar Ammert (2011, s. 313) att lärobokens dominans har minskat i samband med ökad tillgång till alternativa läromedel, medan Olsson (2014, s. 5) åskådliggör att läroboken fortfarande har en särställning i historieundervisningen då den anses vara en granskad kunskapskälla. Sett till vår empiri, utgår lärarna generellt från läroboken vid utformningen av undervisningen, oavsett om de, som Billie, producerar eget material eller, som Robin, varierar undervisningsmaterialet. Läroboken utgör således en betydelsefull utgångspunkt, varefter undervisningen kompletteras med ytterligare läromedel, såsom berättande och film, för att engagera eleverna.

I linje med empirin förekommer en varierad syn på huruvida lärare legitimerar läroboken. I Skolverkets (2006, s. 11) rapport bekräftas lärobokens legitimerande roll bland lärare, medan Skolinspektionen (2015, s. 30) belyser att majoriteten av lärare numera tillämpar det centrala innehållet och kunskapskriterierna som utgångspunkt vid planeringen. Hälften av våra informanter hävdar att läroboken kan legitimeras som kursplan, då den säkerställer att det centrala innehållet och tillhörande betygskriterier behandlas. Resterande ifrågasätter dock denna syn eller uttrycker en ambivalens, vilket indikerar en variation i hur lärobokens funktion tolkas. Å ena sidan framhåller Tintin, i samband med diskussionen om läroboken, att “den tycker jag är bra för då vet man att man får med det centrala innehållet, man får med allting”. Detta antyder att läroboken uppfattas som en strukturerande resurs i undervisningen som mer eller mindre bekräftar att allt innehåll i kursplanen inkluderas. Å andra sidan påpekar Tintin senare i intervjun att läroboken inte styr henom, vilket indikerar en flexibel inställning där läroboken utgör ett stöd snarare än ett styrdokument.

Empirin visar konsekvent att läroboken uppfattas som ett stödjande verktyg, både för att förmedla kunskap och organisera undervisningen. Lärobokens funktion som ett organiserande verktyg identifierades även i tidigare avsnitt, av exempelvis Rudnert (2010, s. 5) och Donnelly

(2018, s. 117), som en faktor till dess dominans. Ytterligare påpekar Tintin att läroboken i relation till en god lärarhandledning ger tydliga riktlinjer för tidsfördelning, vilket effektiviserar grovplaneringen. Alex uttrycker även att "I stället för att jag ska hämta material från flera olika ställen [...] så kan jag titta på behoven i klassen, vad behöver den här eleven för att kunna ta till sig detta". Genom att tillämpa läroboken som den primära kunskapsförmedlingen frigörs därmed tid för att utveckla engagerande arbetsuppgifter som tillgängliggör ämnesinnehållet.

Det finns en ambivalens kring lärobokens funktion som tidsbesparande verktyg. Billie betraktar inte läroboken som tidseffektiv, i samma utsträckning som de övriga lärarna. Hen anser att de befintliga läroböckerna är svårbegripliga och upplever ett starkt behov av att producera eget material, anpassat för elevgruppen. Att läroböcker kan vara svårlästa, i relation till dess täta innehållsstoff lyfter samtliga informanter. I fallet med Billie består elevgruppen emellertid av elever med svenska som andraspråk, varav hen framhåller att: "Det finns inget anpassat material [...] du själv ska skapa SVA material utifrån det läromedel du har". Läroboken tillämpas därför enbart som grund för undervisningens innehåll, medan eleverna arbetar med material producerat av läraren. Billie uttrycker dessutom att arbetstiden inte var tillräcklig för att bemöta elevernas behov, vilket resulterade i arbete utanför avsatt arbetstid. I linje med detta understryker Dahllöf (1999, s. 7-8) det faktum att brist på anpassade läromedel kan utgöra en ramfaktor, vilken behöver beaktas. Skolinspektionen (2021, s. 22) synliggör en liknande problematik, där lärare producerar eget material till följd av upplevd brist på anpassade läromedel. Detta står dock i kontrast till Khawaja och Puustinens (2022, s. 11–12) observationer av en lärare som inte upplevde behovet av egenproducerat material, då hon ansåg att läroboken utgjorde en bra grund och ett tidsbesparande verktyg. Detta tyder på att lärobokens funktion som tidsbesparande verktyg inte är universell, utan snarare beroende av lärobokens tillgänglighet och elevgruppens behov.

Läromedelsinköp utgör en omfattande kostnad, varav skolors ekonomiska resurser är styrande för vilka läromedel som införskaffas (Skolverket, 2006, s. 10, 24; Ammert, 2016, s. 140). I linje med ramfaktorteorin påverkar de ekonomiska resurserna vilka pedagogiska val som blir möjliga (Lundgren, 1999, s. 36). Statsbidraget har möjliggjort för de skolor där lärarna intervjuats, att köpa in läroböcker. Det faktum att nya läroböcker inhandlades i nära anslutning till statsbidragets införande tyder dessutom på en ekonomisk ramfaktor, vilken styr

undervisningspraktiken genom indirekt reduktion av alternativa läromedel. Lärarnas handlingsutrymme riskerar därmed att påverkas, eftersom den omfattande investeringen i läroböcker kan upprätta en förväntning om att dessa skall utgöra den primära resursen för undervisningen. Detta bekräftas bland annat av Charlie som talar om statsbidraget i relation till läroböcker och poängterar att det “[...] gjorde att vi hade ju möjlighet att köpa in till alla årskurserna”. Det är även beaktansvärt att notera att samtliga skolor investerat i läroböcker från samma förlag, vilket kan kopplas till ytterligare påverkansfaktorer såsom utbud, förlagens marknadsföring, kollegiala beslut och tradition. Detta indikerar att även om ekonomiska ramfaktorer upprättar ramar för läromedelsinköp, är det slutliga valet av läromedel ett resultat av flera samverkande interna och externa ramfaktorer.

Lärarna framhåller vidare skillnader mellan årskurs- och ämnesbok. Användning av ämnesböcker kräver självständig och flexibel planering, då lärare besitter större ansvar för att organisera när och hur ämnesområden behandlas. Tintin påpekar dessutom att både planeringen och undervisningen riskerar att bli sårbar vid arbete med ämnesböcker, eftersom de fördelas och används gemensamt av lärarna på mellanstadiet. En lärobok, baserad på årskurs, erbjuder däremot en förutbestämd struktur där både tidsplanering och innehåll är fastställda, vilket möjliggör tydliga riktlinjer för undervisningen. Tillämpningen av årskursböcker kan dock förstärka lärobokens legitimitet, då dess förutbestämda struktur minskar behovet av lärares egna reflektioner över tidsplanering och innehållsstoff. Detta stöds bland annat av Alex som uttrycker att: “vi utgår från [...] en årskursbok med alla SO ämne för årskurs 4, 5, och 6” följt av “så en bok i varje årskurs där de behandlar olika saker och de förutbestämt vilka olika delar historia som vi arbetar med i fyran”. Rudnert (2010, s. 10) synliggör dock att historieundervisningen tenderar att vara dyster och kanoniserad i samband med att lärare följer läroboken mekaniskt, utan ämnesdidaktiska överväganden. Detta riskerar således att forma undervisningen och påverka elevernas engagemang. Den årskursbaserad läroboken kan därmed verka som en extern ramfaktor, då den riskerar att hämma lärarens ämnesdidaktiska frihet och flexibilitet. Samtidigt belyser Billie och Tintin att det är betydande att inte fastna i läroboken utan att göra undervisningen till sin egen.

Sammanfattningsvis överensstämmer empirin med tidigare forskning, gällande lärobokens funktion som ett strukturerande och kunskapsförmedlande verktyg i

historieundervisningen. Det finns emellertid en ambivalens om dess tidsbesparande funktion. De ramfaktorer som identifierades var ekonomiska begränsningar, tidsramen i samband med lärobokens färdigstrukturerade innehåll samt årskursboken då den riskerar att inverka på lärares friutrymme.

6.3. Digitala läromedel

Det råder en ambivalens bland lärarna gentemot digitala resurser. Majoriteten av lärarna betonar digitala verktyg som distraherande, då eleverna riskerar att förlora sitt fokus och medverka i andra digitala aktiviteter. Alex hävdar att det är enklare att säkerställa att eleverna arbetar med rätt uppgifter när de tillämpar analoga läromedel, medan Tintin framhåller att det sannolikt hade varit möjligt att genomföra undervisning i avsaknad med digitala läromedel samt att den sociala dynamiken i klassrummet hade blivit bättre. Samtidigt nyanserar Robin denna syn genom att betona att “det är jag som bestämmer när de ska använda den, så de brukar inte vara ett bekymmer”, vilket gör att hen inte upplever datorn som en distraktion. Dessutom refererar Charlie och Tintin till läroplanens framskrivningar om att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda digital teknik och utveckla ett ansvarsfullt förhållningssätt gentemot dessa (Skolverket, 2022, s. 8). Detta antyder således att användandet av digitala verktyg inte alltid kan avgöras utifrån lärares egna didaktiska övervägande, utan även påverkas av externa ramfaktorer. I överensstämmelse med ramfaktorteorin, påverkas lärare av ramar som genomsyrar skolväsendet, såsom styrdokument (Sundberg, 2021, s. 147).

Det framgår att lärarna innehar medvetenhet om att digitala inslag i undervisningen tenderar att öka elevernas engagemang, samtidigt som lärarnas intresse för dessa läromedel är svagt. Samtliga lärare beskriver att eleverna vanligen uppskattar digitala verktyg, såsom bilder och filmklipp, då lärarna upplever eleverna mer intresserade. I överensstämmelse med Coohill (2006, s. 458) tar eleverna till sig det historiska innehållet enklare, på ett engagerande sätt, med hjälp av digitala läromedel. Charlie hävdar dock att detta kräver en noggrann uppföljning för att säkerställa att eleverna tillämpar digitala resurser på ett ändamålsenligt sätt. Dessutom framträder avsaknaden av lärarnas intresse, kompetens, erfarenhet och tid som ytterligare begränsningar till användningen av digitala verktyg. Billie uttrycker exempelvis att det är svårt att navigera digitala verktyg och Kim refererar till att undervisningen baseras på tidigare

erfarenhet, vilket medför att hen i allmänhet bibehåller etablerade arbetssätt. Tran (2020, s. 30-33) menar dock att datorspel kan exempelvis integreras i historieundervisningen för att stimulera elevernas engagemang och lärande.

De intervjuade lärarna lyfter främst datorspel, i intervjuerna, som ett tidsfördriv snarare än pedagogisk resurs. Detta kan inneha samband med Donnelly (2018, s. 121) förklaring av att lärare kan besitta oro eftersom det kan uppfattas som tidsfördriv. Vidare framgår det dock inte, i empirin, huruvida lärarna försökt tillvarata eleverna intresse för spel i undervisningen. Lärarnas bristande intresse för digitala verktyg indikerar dock att sådana försök sannolikt inte genomförts. Ytterligare potentiella externa och interna ramfaktorer för tillämpningen av digitala spel är tidsramen och utbudet i kombination med det individuella behovet av faktagranskning, vilket Alex påpekar som: "Samma möjlighet har du inte när det kommer till SO och historia. Det är ju klart elevspel, men det är ju baserat på att någon annan har gjort det och då vill jag ju faktagranska det innan det används". Denna försiktighet kan emellertid innebära att digitala verktyg undviks trots deras potential att stödja kunskapsutveckling och engagemang. Samtidigt betonar Skolinspektionen (2015, s. 28) att lärare behöver vara öppna för möjligheten att byta eller komplettera med alternativa läromedel för att ge eleverna möjlighet att utveckla samtliga förmågor. Frågan blir därmed huruvida lärarnas återhållsamhet är en väsentlig strategi i syfte att säkerställa undervisningskvalitet eller om den riskerar att överse betydande resurser.

Sammanfattningsvis belyser både forskning och empirin att det finns en medvetenhet hos lärarna att implementeringen av digitala läromedel ökar elevers engagemang. Det finns däremot en avsaknad av lärares individuella digitala kompetens och intresse, vilket kan associeras med interna ramfaktorer. Ytterligare lyfter empirin behovet av att granska digitala läromedel, såsom datorspel, vilket är en process som försvåras av begränsade tidsramar. Samtidigt behöver lärare förhålla sig till styrdokumentet, där digitala verktyg är framskrivet.

6.4. Studiebesök

Empirin visar att Alex inte använt lärresurser utanför klassrummets gränser, medan resterande lärare hade goda erfarenheter och uttryckte att det var väldigt roligt både för dem och eleverna. Majoriteten av informanterna tillade även att studiebesök genomfördes i större utsträckning

förr. Trots att de upplever att studiebesök är uppskattat av eleverna, samt bidrar till engagemang och djupare förståelse, används de inte i den mån som önskas. I samband med att lärarna får frågan om vilket läromedel som önskas användas mer av svarar samtliga lärare på liknande vis, varav Kim uttrycker att: “fler utflykter hade varit roligt”. Hansson (2010, s. 108-109) identifierade samtidigt ramfaktorer såsom ekonomi och geografiska faktorer, som hinder för inkorporeringen av studiebesök, vilka fortfarande anses vara aktuella enligt vår empiri. Lärarna nämner exempelvis att skolans budget begränsar genomförandet, både för kostnaden av transport och studiebesöket.

Lärarna lyfter vidare tid och resursfrågan som hinder, i likhet med Hanssons (2010, s. 109) studie. Detta resulterar i att lärare väljer bort läromedel och söker sällan efter kompletterande material (Skolinspektionen, 2015, s. 30-31). Den insamlade empirin hänvisar dock även till dagens stora klassantal samt det ökade behovet av olika elevanpassningar, vilket ställer krav på fler ansvariga pedagoger vid vistelser utanför skolområdet. Dessutom lyfter Kim att studiebesök påverkas av utbud, arbetsområde, samt ens individuella kapacitet, energi och intresse. Utöver ovanstående faktorer synliggör Robin “att man idag är mer pressad som pedagog att dem ska prestera och då tror man kanske inte att de lär sig lika mycket om man går iväg på ett museum, [...] man tänker att det tar för lång tid.”

Donnelly (2018, s. 117) belyser virtuella studiebesök och digitala läromedel som möjliga sätt att överbrygga lärarnas upplevda begränsningar. Vid diskussioner med intervjuobjekten framkom det att virtuella guidningar sällan tillämpas. Tintin nämner att Naturhistoriska museets digitala resurser har använts i historieundervisningen, men upplever att dessa inte ger eleverna samma känsla som vid fysiska besök. Hen använder därmed filmer för att belysa liknande innehåll. Ytterligare har Alex använt Glimmingehus kostnadsfria Youtube-videos i undervisningen när medeltiden behandlats. Hen betonar däremot vikten av att vara kritisk och granska videos gjorda av privata aktörer, eftersom de oftast inte är faktagranskade, vilket emellertid är tidskrävande.

Sammanfattningsvis visar empirin att lärare önskar förflytta undervisningen utanför klassrummet, men begränsningen av interna ramfaktorer såsom intresse och energi, samt externa ramfaktorer såsom geografiskt läge, bristande resurser och ekonomi, försvårar denna

önskan. De försöker dock överbrygga avsaknaden av studiebesök med virtuella rundturer och filmer för att levandegöra historien, i linje med tidigare forskning.

6.5. Läromedelsgranskning

Det är framskrivet i läroplanen att rektorer besitter det övergripande och slutgiltiga ansvaret för undervisningen och de läromedel som används (Skolverket, 2022, s. 19-20). Trots det beskriver samtliga informanter att det är upp till varje lärare att ansvara för läromedelsgranskningen. Dessutom reflekterar ingen av lärarna över att ansvaret åligger rektorerna. Den enda styrningen lärarna upplever från rektorerna gäller ekonomiska ramar och kravet på läroplansanpassade läromedel. I denna kontext uttrycker Billie att: “ekonomin styr oss väldigt mycket och vad läromedel kostar”, samt “ vi har ledningen på oss som kan komma och granska våra pedagogiska planeringar [...] skulle vi lägga upp någonting som inte har med LGR 22, då är det kört”. Skolinspektionens (2021, s. 5) granskning visar emellertid att det är vanligt förekommande att rektorer fördelar ansvaret till lärarna. Vidare belyser granskningen att lärare behöver besitta god ämneskompetens samt ges tid i sin arbetsdag för att granska läromedel i en adekvat utsträckning (Skolinspektionen, 2021, s. 6).

Valet av läromedel är en komplex beslutsprocess där hänsyn bör tas till textens läsbarhet, undervisningsmål, elevengagemang samt gemensamma beslut med kollegor (Whitlock & Brugar, 2022, s. s. 80-81, 95-96). Vår empiri visar dock att lärarnas tillvägagångssätt varierar vid granskning av läromedel, exempelvis vid inköp av läromedel. Alex framhåller bland annat att de jämför lärobokens innehåll med läroplanen samt att “när vi väljer läromedel, tittar vi på vad vi tror kommer passa våra elever och vad de kommer tycka vara kul och tilltalande”. Beslutsprocessen för inköpet av läromedel genomfördes däremot annorlunda på Lärares 5 skola, varav hen uttrycker följande: “Det är ingen som kommit med något annat förslag och sen är vi väldigt många som arbetat med PULS som tycker att de ändå ger så pass mycket att dem ändå är tillräckliga”. I kontrast till detta poängterar Tintin att läromedelsinköpen är noga genomtänkta och att besluten fattas med omtanke. Utöver jämförelsen med det centrala innehållet, validerar Tintin även läroboks innehållet mot faktagranskade källor. Däremot önskas att tid för kollegiala diskussioner kring läromedel och tolkning av läroplanen möjliggörs, både på skol- och kommunnivå (Tintin). Dessutom belyser Skolinspektionen (2021, s. 6, 30-31) att

lärare främst granskar läromedel gentemot kursplanen och således inte hela läroplanen. Detta resulterar i att lärare sällan reflekterar över huruvida värdegrunden porträtteras i läromedlet. Ingen av de intervjuade lärarna nämnde dock värdegrunden vid läromedlens kvalitetssäkring.

Sammanfattningsvis, presenterar empirin en åtskillnad i vilken utsträckning varje lärare granskar läromedel. Dessutom genomförs granskningen på olika vis beroende på skola. Vissa lärare granskar enbart utifrån kursplanens centrala innehåll, medan andra granskar bortom läroplanen i syfte att faktagranska ämnesinnehållet. Majoriteten av lärarna beaktar även elevernas engagemang vid valet av läromedel. Ekonomi och tidsbrist, i relation till kollegiala diskussioner, understryks emellertid som begränsningar i lärarnas arbete med granskningsprocessen.

6.6. Lärarnas ämnesdidaktiska kompetens

Varierande undervisningsmetoder och tillgång till läromedel är centrala faktorer för historieundervisningen. Enligt Skolinspektionen (2015, s. 28) behöver lärare besitta förtrogenhet med läromedel för att kunna variera eller anpassa undervisningen med olika läromedel, i syfte att engagera eleverna. Empirin visar emellertid att denna förtrogenhet varierar. Kim belyser exempelvis upplevelsen av att lärare arbetar på olika sätt och med olika läromedel. Variationen kan indikera en logisk följd av lärares professionella ämnesdidaktiska frihet i relation till behovet av att anpassa undervisningen efter eleverna. Robin framhåller även att eleverna “[...] lär sig på olika sätt, vissa lär sig genom att lyssna, vissa lär sig genom att rita och så, så ja, att arbeta varierat är det bästa”. Förtrogenheten med olika läromedel kan i förlängningen påverka huruvida lärare kompletterar eller tillämpar olika läromedel i historieundervisningen.

Olsson (2014, s. 16, 97-98) belyser att elevernas engagemang inte påverkas explicit av lärobokens dominans, och i samstämmighet med henne påpekar informanterna den fundamentala betydelsen av hur läromedel implementeras i historieundervisningen. Oavsett val av läromedel och arbetsmetod, visar Jarhalls (2012, s. 154) resultat dessutom att det är centralt att möjliggöra en engagerande historieundervisning.

Det beror på hur du är som lärare, hur rolig du gör undervisningen till, vad är det för material du använder. Och som sagt, boken kan vara jättetråkig och då tappar dom intresse, du tappar dem halvvägs. Men det är vad du gör undervisningen till. (Billie)

Det är således inte enbart läromedelsvalet som är avgörande för en lyckad och engagerad undervisning. Vikten av att variera undervisningsmetoderna för att upprätthålla elevernas engagemang, uttrycks även av Charlie. Hen har medvetet valt att använda läroboken kontinuerligt som det primära läromedlet, i syfte att skapa en röd tråd genom arbetsområdet för eleverna. Detta ämnesdidaktiska val utesluter emellertid inte en metodisk variation, vilket lyfts fram som avgörande för elevernas motivation och involvering (Charlie). I linje med detta betonar Jarhall (2020, s. 340) att det är centralt att besitta en bred metodrepertoar i syfte att bearbeta ämnesinnehåll och anpassa undervisningen.

Lärarnas ämneskompetens och metodrepertoar samt yrkeserfarenhet kan utgöra potentiella interna ramfaktorer som påverkar undervisningen (Dahllöf, 1999, s. 7-8). Empirin visar att läroboken tillsammans med lärarhandledningen fungerar som stöd, särskilt för nyexaminerade lärare. Detta speglas i att Alex, med minst erfarenhet i läraryrket, i stor utsträckning förlitar sig på läroboken och uttrycker: "jag känner att jag har dålig koll på vad det finns för läromedel". I kontrast uppvisar Robin, med längst yrkeserfarenhet, en bredare tillämpning av diverse läromedel, vilket kan tyda på en ökad trygghet i att variera och anpassa undervisningsmaterialet. Samtidigt betonar Kim, att historieundervisningen utgår från vad de gjort tidigare år: "vi går ofta på hur vi brukar göra". Å ena sidan kan lång erfarenhet bidra till en större förtrogenhet med olika läromedel och därmed öka historieundervisningens flexibilitet. Å andra sidan kan erfarenheten begränsa undervisningen om den resulterar i en rutinmässig användning av samma innehåll och arbetssätt, utan reflektion över aktuella ämnesdidaktiska metoder och material. Hugo (2022, s. 19) understryker detta genom betoningen på att lång erfarenhet kan ge undervisningen ett tydligt fokus. I en vidare bemärkelse kan lärare som enbart tar utgångspunkt i tidigare erfarenheter cementera undervisningspraktiken, även när planeringen utgår från olika material då de tenderar att återanvända dessa. Undervisningens utveckling, dynamik och engagemang kan således hämmas.

Empirin visar att integreringen av digitala verktyg i historieundervisningen är begränsad, vilket belystes i avsnitt 6.3. I enlighet med Donnelly (2018, s. 122) kan den accelererande digitaliseringen medfört en kunskapslucka, vilket innebär att vissa lärare inte följt med i utvecklingen av nya pedagogiska verktyg. Avsaknaden av kompetens kan således identifieras som en potentiell ramfaktor (Dahllöf, 1999, s. 7-8), av både intern och extern karaktär, vilken hämmar inkorporeringen av digitala verktyg. Digitaliseringen kan utgöra en intern faktor eftersom den relaterar till lärares individuella kompetens och professionella ansvar att kontinuerligt utöka ämnesexpertisen. Samtidigt kan den betraktas som en extern faktor, eftersom dess utveckling är beroende av samhälleliga, politiska och ekonomiska strukturer, vilka ligger utanför lärarens explicita kontroll.

Vikten av att expandera sin ämnesexpertis, och betydelsen av att göra undervisningen till sin egen, betonas i empirin. Dessutom framhålls betydelsen av att vara nyfiken och förvärva ämneskunskaper utanför läroboken. Tintin ger förslaget att, med hjälp av närområdet, vidga sina ämneskunskaper och tillämpa det som referens i historieundervisningen, i syfte att engagera och konkretisera dåtiden. Hen menar även att lärare bör tillämpa olika läromedel för att främja kunskapsutveckling och engagemang för både lärare och elever, i överensstämmelse med Donnelly (2018, s. 113). Dessutom uppmanas lärare till att våga prova nya undervisningsmetoder och inte fastna i läroboken.

Sammanfattningsvis konstaterades att variation och tillgång till läromedel är fundamentalt för engagerande och utvecklande historieundervisningen, var av lärarnas ämneskompetens, metodrepetoar och yrkeserfarenhet kan utgöra ramfaktorer. Empirin visar att lärarnas förtrogenhet med läromedel varierar, delvis i relation till yrkeserfarenheten. Digital kompetens fungerar vidare som både en intern och extern ramfaktor vid valet av läromedel. Empirin betonar därtill vikten av att utvidga den individuella ämnesexpertisen, samt att aktivt prova nya arbetssätt.

6.7. Elevengagemang

Empirin visar att samtliga lärare upplever ett stort engagemang bland eleverna för ämnet historia. Beroende på vilket arbetsområde som behandlas varierar dock elevengagemanget,

varav det upplevs vara större vid vikingatiden och medeltiden än vid 1800-talet. Robin anser dock att elevernas engagemang beror helt på vad och hur hen förhåller sig till läromedlet och det ämnesinnehåll som behandlas.

Lärarna upplever generellt eleverna engagerade när de arbetar med digitala läromedel. En anledning till detta kan vara att det digitala är en stor del av elevernas livsvärld utanför skolan. Tran (2020, s.32) beskriver till exempel dagens elever som "digital natives" och menar att de i jämförelse med tidigare generationer har högre digital kompetens. Samtidigt ser majoriteten av lärarna datorn som en distraktion i undervisningen, vilket gör att en måste fundera på hur den introduceras och tillämpas av eleverna. Kim beskriver exempelvis att eleverna främst arbetar med analoga uppgifter, medan digitala läromedel såsom film används vid lärarledda genomgångar. Elevers användning av digitala verktyg sker oftast i samband med bedömningsquiz, däremot används de sällan vid självständiga arbeten, vilket enligt läraren effektiviserar rättningsprocessen och tillämpningen av anpassningar (Kim). Med utgångspunkt i forskningsläget (Tran, 2020, s. 32) hade emellertid digitala arbetsuppgifter som är relevanta, åldersadekvata och i synnerhet engagerande tillämpas.

Vidare, anses det engagerande och utvecklande att inkludera film och bilder i historieundervisningen av samtliga lärare. Billie understryker att elevernas förståelse och engagemang främjas i större utsträckning när de ser innehållet, snarare än vid läsning. Kim upplever dessutom att film i kombination med efterföljande diskussioner motiverar eleverna mer, än läsning och diskussion av skriftlig text. I linje med empirin belyser Marcus och Hall (2022, s. 589) att det är centralt att använda visuella och audiovisuella läromedel för att öka elevers förståelse och således engagemang. Deras forskningsresultat pekar på att undervisning där olika konstformer, som film och bild, integreras i historieundervisningen stärker elevers empati, meningsskapande, förståelse, engagemang samt långtidsminne (Marcus & Hall, 2022, s. 604, 606-607).

Berättandet, och dess olika former, lyfts av hälften av informanterna som en central komponent för elevernas engagemang i historieundervisningen. Rudnert (2010, s. 5) menar att användningen av skönlitteratur är ett ypperligt sätt att engagera eleverna i historia, eftersom känslor och upplevelser stöttar elevers lärande. Dessutom kan elevers förståelse för dåtiden

främjas när eleverna kan identifiera sig med karaktärerna i de skönlitterära texterna, eftersom de oftast är skrivna utifrån elevnära ålder. Donnelly (2018, s. 117) belyser emellertid tidsramen som en orsak till att skönlitteratur väljs bort. Samtidigt betonar Kim att: "Det finns så mycket historisk skönlitteratur, att bara läsa några få minuter gör så mycket för eleverna". Utöver användningen av litterära texter, betonas berättandet i lärarledd form som en ytterligare central komponent i historieundervisningen. Likt Stolare (2014, s. 13-14) och Jarhall (2012, s. 160), upplever lärarna att berättande kan användas genom olika tillvägagångssätt, exempelvis i början av lektionen för att fånga intresse samt fortlöpande under lektioner för att förmedla och konkretisera ämnesinnehållet. Både Billie och Tintin framhåller att de vanligen agerar som kunskapsförmedlare i samband med berättandet, då en betydande del av deras undervisning baseras på egenproducerat material. Både empirin och forskningsläget beskriver således berättandet som en gynnsam metod för att skapa engagerande klassrum.

Alex och Billie problematiserar en aspekt som kan påverka elevernas engagemang negativt. "Nackdelen nu är ju att vi pratar svensk historia och då är där en hel del elever som känner att det här är inte min historia, och då är det svårare att möta dem i deras intresse" (Alex). I en vidare bemärkelse åskådliggörs att det är svårt att tillgodose och engagera samtliga elever eftersom flera av dagens klasser är mångkulturella, samtidigt som kursplanen för historia i mellanstadiet huvudsakligen refererar till svensk historia. Vissa elever upplever således historieundervisningen irrelevant, vilket överensstämmer med Issars (2021, s. 49) resultat, där eleverna från hans enkätundersökning beskriver historieundervisningen som irrelevant och tråkig. Ytterligare påpekar Alex att det omfattande centrala innehållet, i kombination med tidsramen, resulterar i att hen upplever det som orealistiskt att inkorporera historia från andra länder och kulturer, utöver den svenska historien som explicit är framskriven i kursplanen. Det blir därmed svårt att engagera samtliga elever.

Sammanfattningsvis besitter eleverna, i allmänhet, ett intresse för historieundervisningen. Det betonas emellertid att deras engagemang påverkas utifrån arbetsområdena och lärarnas ämnesdidaktiska val. Eleverna har exempelvis ett stort intresse för användningen av digitala läromedel, medan lärarna är mer återhållsamma och kritiska till dess tillämpning. Det framgår ytterligare att varierad undervisning är att föredra, i syfte att engagera eleverna. Viss variation förekommer, i samband med inkorporeringen av bilder, film och berättande. Dessutom visar

empirin på ökad nyfikenhet när eleverna ställs ansikte mot ansikte med dåtiden. Slutligen framgår problematik i samband med dagens mångkulturella klasser, där elever tenderar att finna den svenska historien irrelevant.

7. Slutsats och diskussion

Syftet med studien var att undersöka vilka läromedel lärare upplever att de använder i historieundervisningen, i relation till externa och interna ramfaktorer, samt lärares ämnesdidaktiska val för att möjliggöra en engagerande historieundervisning. Följande avsnitt kommer behandla en avslutande diskussion där frågeställningarna besvaras. Därefter kommer resultatets roll för vår framtida yrkesprofession presenteras och metodvalet diskuteras utifrån ett kritiskt perspektiv. Slutligen ges förslag på vidare forskning.

7.1. Läromedel som tillämpas av mellanstadielärare i historieämnet

Resultatet visar att informanterna besitter olika tolkningar av hur läromedel bör definieras och användas. Tryckta läromedel utgör kärnan i läromedelsbegreppet för samtliga lärare, oavsett skolornas geografiska läge och elevindex, och tillämpades frekvent i historieundervisningen. Däremot finns en återhållsamhet till användningen av digitala läromedel.

Vår studie presenterar olika läromedel som sex historielärare i mellanstadiet använder sig av i undervisningen, därigenom läroböcker, digitala läromedel, berättande och studiebesök. Forskningsläget (Rudnert, 2010, s. 5; Khawaja & Puustinen, 2022, s. 11-12) och empirin visar tydligt att läroboken fortsatt utgör en central del av mellanstadiets historieundervisning, både vid dess organisering och valet av ämnesinnehåll. Detta kan å ena sidan vara tidseffektivt och ge lärarna friutrymme för att skapa engagerande uppgifter. Å andra sidan riskerar undervisningen att bli kanoniserad och således minska lärarnas individuella reflektion och kreativitet, synnerligt vid tillämpningen av årskursbok. Lärares syn på läroboken har således en betydande roll huruvida den används som ett stödjande verktyg eller som ett styrdokument, vilket i förlängningen påverkar elevernas engagemang (Olsson, 2014, s. 16, 97-98). Samtidigt framgick, i empirin, betydelsen av att göra undervisningen till sin egen för att inte riskera att fastna i läroboken.

Ammert (2011, s. 313) påpekar att lärobokens status har minskat i relation till dess samexistens med olika läromedel. Samtidigt belyser Olsson (2014, s. 5) att läroboken fortfarande är dominant. Denna ambivalens i forskningsläget synliggörs även i empirin. Lärarna använder läroboken som det primära läromedlet, och kompletterar därefter med andra, såsom berättande samt visuella och audiovisuella läromedel. Även om dessa läromedel tillämpas som komplement i syfte att engagera elevernas lärande, och inte som primär kunskapskälla, inkorporerade samtliga lärare dem i olika grad. I läroplanen är det dock framskrivet att skolan ska främja samtliga elevers utveckling, “[...] genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer” (Skolverket, 2022, s. 9). Det är därmed centralt för lärare att reflektera över sin egen undervisningspraxis och att våga prova nya arbetssätt.

I samstämmighet med forskningsläget visar empirin att studiebesök tillämpas minst, till följd av begränsningar såsom ekonomi, tid och resurser. Informanterna hade däremot goda erfarenheter av dess tidigare inkorporering i historieundervisningen på mellanstadiet, då nyfikenhet och engagemang uppmuntras. Det framkom även att vissa lärare försökt överbrygga avsaknaden av studiebesök genom tillämpning av virtuella rundturer och filmer. Trots ambitionen att levandegöra historien på detta vis upplever lärarna att eleverna inte engagerades i den utsträckning som vid fysiska besök. Donnelly (2018, s. 117) åskådliggör emellertid att lärarna i hennes studie upplever kombinationen av virtuella och fysiska museiutställningar som värdefullt för elevernas engagemang. Ur en kritisk synvinkel, kan en ifrågasätta i vilken utsträckning informanterna inkluderat virtuella studiebesök, då enbart två nämnde detta övergripigt vid intervjutillfället. Samtidigt lyfter Tran (2020, s. 32-33) att virtuella rundturer eller digitala spel kan engagera lärandet genom att en historisk tidsperiod rekonstrueras, vilket kan skapa en kreativ och interaktiv visualisering av det förflutna.

7.2. Externa och interna faktorer som påverkar valet av läromedel

Studien belyser ramfaktorer som påverkar mellanstadielärares val av läromedel i historieämnet. De externa ramfaktorer som återfinns som genomsyrade i empirin, i relation till

forskningsfältet, är styrdokument, ekonomi och tid. De interna ramfaktorer som synliggjorts är lärares ämneskompetens, därigenom deras granskning, ämnesdidaktik och yrkeserfarenhet.

Lärare påverkas av externa ramfaktorer som genomsyrar skolväsendet, såsom styrdokument, i överensstämmelse med ramfaktorteorin (Sundberg, 2021, s. 147), vilket exempelvis blev synligt i samband med digitaliseringens framskrivning i läroplanen. Oavsett om lärare önskar att inkludera digitala läromedel i undervisningen eller inte, är det svårt att undvika då det betonas i läroplanen att eleverna ska förberedas för vårt digitala samhälle (Skolverket, 2022, s. 8). Kursplanens ämnestäthet kan ytterligare betraktas som en extern ramfaktor eftersom ett stort innehåll ska behandlas inom en begränsad tidsram, varav lärarnas tillvägagångssätt för att bearbeta innehållet påverkas. I syfte att bemöta denna utmaning tillämpar majoriteten av informanterna en årskursbok, där innehållet och tidsfördelningen redan är förutbestämd, vilket kan effektivisera planeringen men även minska deras möjlighet till flexibilitet. Samtidigt utgör lärarens egna didaktiska val och förmåga att anpassa undervisningen, utifrån styrdokumentet, interna ramfaktorer. I denna kontext belyser Jarhall (2020, s. 391) betydelsen av att omformulera kursplanens innehåll i syfte att kunna applicera det på den konkreta undervisningen. Trots att kursplanens ämnestäthet och styrdokumentens framskrivningar verkar som externa ramfaktorer vilka upprättar ramar för undervisningen, behöver lärare därmed aktivt bearbeta och tolka dessa, fatta välmotiverade beslut och anpassa undervisningen i syfte att möta elevernas intresse och behov inom de givna förutsättningarna.

Ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv kan ekonomiska resurser påverka vilka pedagogiska val som blir möjliga (Lundgren, 1999, s. 36). Detta synliggjordes dels då lärarna behövde ta hänsyn till skolans budget vid inköp av läromedel, dels vid exkluderingen av studiebesök. Vidare blev det tydligt att statsbidraget för inköp av tryckta läromedel varit gynnsamt i hänseende till lärarnas möjligheter att förnya sitt undervisningsmaterial. Flera skolor har, genom denna ekonomiska satsning, kunnat investera i nya läroböcker. De har därmed ökat tillgången till reviderade och aktuella läroböcker, vilket samtidigt resulterat i att dess dominans i undervisningen stärkts. Statsbidraget kan således associeras med en extern ramfaktor då den påverkar skolans ekonomiska och organisatoriska förutsättningar, där tillgången till läromedel tenderar att påverka undervisningens utformning. Det framgick dock på Skolverkets (2025) hemsida att statsbidraget inte är avsett att exkludera andra former av läromedel, utan att

samtliga läromedel fortsatt innehar ett pedagogiskt värde. Samtidigt kan formuleringen om att bidraget ska resultera i ett ökat inköp av läroböcker (Skolverket, 2025), tolkas som en ambition att stärka analoga läromedels funktion i skolundervisningen. Frågan blir således om bidraget i praktiken fått en motsatt effekt än den avsedda, eftersom empirin synliggör att begreppet läromedel vanligen associeras med tryckta läroböcker samt att de fortsatt utgör det primära planerings- och undervisningsmaterialet. Detta kan därmed indikera att den ekonomiska satsningen har etablerat en traditionell läromedelsanvändning, snarare än att främja en bred variation av läromedel i undervisningen.

Tran (2022, s. 32-33) synliggör att kostnadsfria digitala lärresurser finns att tillgå via internet. Dessa läromedel hade således kunnat expandera och variera undervisningens innehåll. Det förutsätter emellertid att ett intresse existerar, vilket var bristande bland informanterna. Bristen på engagemang och initiativtagande till inkorporeringen av digitala läromedel kan förstås i ljuset av både interna och externa ramfaktorer. Dels kan besitta samband med en osäkerhet kring kvaliteten vilket betonades av intervjuobjekten, dels kan det grundas i relationen mellan arbetsbelastning och den begränsade tidsramen. Detta kan därmed minska behovet av sökandet efter och inkluderingen av digitala läromedel, särskilt om de inte uppmuntras som en betydande undervisningskomponent av skolledningen. I denna kontext kan läromedelsvalet förstås som en följd av pedagogiska vanor och ekonomiska faktorer, där tillgången till kostnadsfria digitala läromedel inte per automatik främjar en ökad användning om det finns en avsaknad av strukturellt stöd och motivation att inkorporera dem i undervisningen.

En återkommande extern ramfaktor som påverkar historieundervisningen är tidsramen, då lärare upplever bristande utrymme för undervisningsplanering samt hög arbetsbelastning. Flera lärare väljer bort alternativa läromedel, såsom studiebesök och skönlitteratur, i ljuset av den upplevda tidsbristen, vilket även Donnelly (2018, s. 117) understryker. I denna kontext verkar läroboken som ett betydande verktyg då den anses som ett planerande och faktagranskat läromedel, vars färdiga struktur, tillhörande övningar och genomtänkta progressioner möjliggör en explicit applicering i historieundervisningen. Lärares arbete effektiviseras och planeringstid frigörs därmed, vilket är betydelsefullt i samband med arbetsbelastningen. I en vidare bemärkelse krävs det mer ansträngning och tid av lärarna att själva anpassa och sammanställa material eller inkludera nya läromedel i undervisningen, vilket kan bidra till lärobokens fortsatta

särställning. I syfte att utveckla historieundervisningen behövs därmed engagemang och strukturella förutsättningar som möjliggör förändring. Samtidigt indikerar empirin en medvetenhet om betydelsen av att variera undervisningen, då intervjuobjekten efterlyser tid för att kvalitetssäkra och granska läromedel. Det finns således en praktisk begränsning i genomförandet av en varierande undervisning. Samtidigt betonar Mård (2020, s. 525-526) samt Whitlock och Brugar (2022, s. 80-81, 95-96) att ämnesövergripande arbete kan överbrygga tidsramen samtidigt som det engagerar eleverna. Det är emellertid inget beslut som kan tas av den enskilda läraren, utan behöver vara ett kollegialt beslut.

Lärares ämneskompetens identifierades som intern ramfaktor. I samband med informanternas individuella kompetens utgjorde deras metodrepetoar och erfarenheter både möjligheter och hinder för en dynamisk och engagerande undervisning. Resultatet belyser vikten att lärare har en förtrogenhet till läromedel och en didaktisk ämneskompetens för att möjliggöra varierad undervisning. Den accelererade digitaliseringen påverkar emellertid undervisningen och inkorporeringen av digitala läromedel. Empirin visar på en otillräcklig digital kompetens och ovilja att använda digitala läromedel hos lärarna. Dessutom presenterades tillgängligheten och avsaknaden av anpassade läromedel som potentiella ramfaktorer, i likhet med Dahllöf (1999, s. 7-8). Lärare behöver därför besitta kunskaper om elevernas förmågor och svårigheter för att överbrygga möjliga hinder som försvårar inläringen och minskar elevens engagemang. I samstämmighet med empirin belyser Jarhall (2020, s. 397) individuella kunskaper, tillgängliga läromedel och elevbehov som påverkansfaktorer för lärares undervisningspraxis.

Lärares förmåga att granska läromedel utgör ytterligare en central del av deras ämneskompetens, och har en inverkan på historieundervisningens genomförande och innehåll. Empirin synliggör att lärarnas läromedelsgranskning varierar. Vissa lärare utgick enbart utifrån kursplanens centrala innehåll och tog avstamp i etablerade läroböcker. De gjorde således en relativt ytlig granskning, vilket kan besitta samband med att de betraktar läroboken som ett tryggt alternativ eftersom det genomgått redaktionell granskning (Olsson, 2014, s. 5-6). Andra lärare inkluderade dock kursplanens samtliga delar samt faktagranskade ämnesinnehållet med externa källor. Däremot tog samtliga lärare elevens intresse i beaktning vid läromedelsgranskningen, varav elevernas intresse påverkar läromedelsvalet. Variationerna i lärarnas tillvägagångssätt indikerar att det råder en tydlig åtskillnad i hur granskningsprocessen

genomförs. Dessutom bekräftas Skolinspektionens (2021, s. 5) resultat gällande att ansvaret för granskningen av läromedel i allmänhet åligger undervisande lärare, snarare än rektorer. I linje med Skolinspektionens (2021, s. 6) rekommendationer, önskar även informanterna att mer tid avsätts till läromedelsgranskning. I denna kontext tyder intervju svaren på att den tillgängliga tidsramen inte överensstämmer med den tid som lärarna upplever krävs för läromedelsgranskning, varav kvalitetssäkringarna riskerar att bli ytliga. Detta indikerar i sin tur att både interna och externa ramfaktorer påverkar granskningen.

Det ska betonas att lärares val påverkas av en rad samverkande interna och externa ramfaktorer. Läromedelsvalet påverkas således inte av en isolerad ramfaktor. I praktiken styrs lärares yrkesutövande snarare av flera ramfaktorer såsom ekonomi, tid och ämneskompetens, som påverkar historieundervisningens genomförande. Dessutom är lärare aldrig färdiglärda utan behöver konstant expandera sin ämneskompetens för att kunna bemöta olika ramfaktorer på bästa möjliga sätt.

7.3. Ämnesdidaktiska val för att möjliggöra en engagerande historieundervisning

Elevengagemanget har genomsyrat studien, där varierad undervisning har synliggjorts som främsta strategin för att möjliggöra engagemang. Elever är unika individer som lär på olika sätt, och genom varierad undervisning tas fler inlärningsstilar i beaktning. Viss variation har framkommit i empirin i samband med inkluderingen av bilder, film och berättande. Inkluderingen av dessa läromedel var främst vid lärarledda genomgångar, och med utgångspunkt i tidigare forskning (Coohill, 2006, s. 456-457; Marcus & Hall, 2022, s. 604, 606-607) bör visuella och audiovisuella verktyg inkorporeras i större utsträckning i syfte att engagera eleverna i historieundervisningen. Dessutom kan elever, med bristande historieintresse, lockas genom användningen av film och berättande (Jarhall, 2020, s. 342-343). Det hade i förlängningen kunnat öka elevernas nyfikenhet, då historien levandegörs genom att deras emotioner aktiveras.

Lärares ämnesdidaktiska val har en central påverkan på elevernas engagemang i historieundervisningen, varav läromedel behöver väljas med omtanke. Det framgick frekvent i empirin att elevernas intresse främjas vid användningen av digitala läromedel, både vid enskilt arbete och genomgångar. I syfte att möta deras digitala livsvärld i undervisningen bör digitala resurser integreras i större utsträckning, vilket ställer krav på lärares intresse och kompetensutveckling. Ytterligare kan elevernas intresse mötas genom lokala referenser, genom att närområdets historia inkorporeras i undervisningen. Dessutom behöver lärare bibehålla en nyfikenhet och öka sin ämnesexpertis för att skapa ett engagerande klassrum för samtliga elever i dagens multikulturella klasser.

7.4. Framtida yrkesroll

Tidigare forskning och vår studie visar på vikten av en varierad undervisning med inslag av olika sorters läromedel för att tillmötesgå elevernas olika inlärningssätt och för att göra historieundervisningen levande och engagerande. Genom att engagera elevernas engagemang ökar sannolikheten för ett effektivt lärande i historieundervisningen, där eleverna vill vara medskapare i deras kunskapsprocess. Samtidigt är det betydelsefullt för lärare att besitta medvetenhet om olika ramfaktorer som påverkar undervisningen, i syfte att navigera mellan begränsningar och möjligheter. Genom att tillvarata möjligheterna och reflektera över ramarna kan mer välgrundade och informerade beslut i historieundervisningen tas.

Tidigare forskning (Tran, 2020, s. 33; Issar, 2021, s. 45, 49) har visat att elever tenderar att besitta en avsaknad för historieämnet då de erfarit historieundervisningen som linjär, varav fakta ska memoreras. För oss är det därmed betydelsefullt att göra lärandet roligt. Dessutom ska lärare i linje med läroplanen främja ett livslångt lärande (Skolverket, 2022, s. 5). Eleverna behöver förberedas för sin framtida samhällsroll, och därmed blir det centralt att stärka deras motivation för fortsatt kunskapsinhämtning. I syfte att möjliggöra detta har insikten att våga prova nya metoder och ämnesinnehåll synliggjorts. Det är viktigt att en inte ser sig som färdiglärdd, utan kontinuerligt strävar efter individuell och professionell utveckling. Precis som vi vill se eleverna utvecklas, behöver även vi upprätthålla engagemang i vår individuella utvecklingsprocess.

7.5. Kritisk reflektion av vald metod

I syfte att besvara frågeställningarna bedömdes semistrukturerade intervjuer som en fungerande metod då lärarnas upplevelser och uppfattningar kunde undersökas. En fördel med metoden var dess flexibilitet, då följdfrågor kunde ställas. En nackdel med metoden är emellertid svårigheten att uppnå ett brett material, vilket indikerar att inga explicita generaliseringar kan göras eftersom slutsatserna enbart baseras på sex informanter i tre kommuner. Denna studie syftar dock till att få en djupare inblick i lärares enskilda uppfattningar om vilka läromedel som används samt vilka faktorer som påverkar valet, därmed var det betydelsefullt att erhållas detaljerad bild av den enskilde informantens resonemang, snarare än att uppnå en generaliserbarhet. Urvalet av informanterna upplevdes således som tillräckligt för denna studie, då viss variation nåddes samtidigt som datainsamlingen blev hanterbar.

För att vidareutveckla studiens resultat hade fler metoder kunnat tillämpas. En potentiell förbättring hade varit att kombinera intervjuerna med enkätundersökningar, för att möjliggöra en bredare datainsamling. Genom en sådan ansats hade troligtvis en variation av läroböcker, både av analog och digital karaktär, från olika förlag synliggjorts i lärarnas historieundervisning. Det är emellertid rimligt att anta att studiens slutsats, exempelvis gällande lärobokens dominans, inte skulle påverkas avsevärt beroende på läromedelsförlag. Däremot hade bredare analyser av lärares pedagogiska frihet i relation till årskurs- och ämnesbok, samt hur dessa styr undervisningens metodik och innehåll, kunnat uppnås genom inkluderingen av läroböcker från olika förlag. Dessutom hade resultatet av de ramfaktorer som synliggjorts kunnat sett annorlunda ut. Exempelvis hade lärare, som kontinuerligt tillämpar digitala läromedel i historieundervisningen, sannolikt inte besuttit en avsaknad av digital kompetens och intresse. Kombinationen av metoder hade dock förutsatt en längre tidsram.

7.6. Fortsatt forskning

Först och främst upplever vi en avsaknad av forskning riktad mot historieundervisningen på mellanstadiet. I syfte att utveckla och fortsätta forskningsområdet hade således en önskan varit att fördjupa den empiriska bredden med lärare från fler skolor i andra geografiska lägen för att möjliggöra en ökad generaliserbarhet. Däremot kan ekonomiska och tidsmässiga faktorer

påverka möjligheten att intervjua fler lärare. Detta kan dock överbryggas med digitala intervjuer genom exempelvis zoom. Dessutom hade en kvantitativ metod kunnat tillämpas i form av enkätundersökning, för att öka antalet informanter. Med hjälp av statistisk bearbetning hade således mönster och trender kunnat analyserats. Det behövs dock ett stort urval av enkätsvar för att möjliggöra generaliserbara slutsatser. För att bemöta denna utmaning hade olika urvalsmetoder kunnat tillämpas i syfte att erhålla en större bredd.

Vidare forskning skulle ytterligare kunna undersöka hur olika läromedel begränsar och möjliggör utvecklingen av de samtliga förmågor som eleverna förväntas uppnå i relation till historieundervisningen. Denna studie skulle exempelvis kunna ta avstamp i intervjuer kompletterat med observationer i syfte att analysera läromedlens påverkan i praktiken.

Referenser

- Ammert, N. (red.) (2011). *Att spegla världen: läromedelsstudier i teori och praktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Ammert, N. (2016). *Historeläromedel - en forskningsöversikt*. *Humanetten*, nr 37 hösten 2016. (s.140-143). Finns på: <https://doi.org/10.15626/hn.20163707> (Hämtad: 2023-11-16).
- Andreasson, J. & Johansson, T. (2020). *Vetenskapsteori: grunder och tillämpning*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur
- Broady, D. (1999). Det svenska hos ramfaktorteorin. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 4:1, s. 111-121 (Hämtad: 2025-02-26).
- Christoffersen, L & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Coohill, J. (2006). 'Images and the History Lecture: Teaching the History Channel Generation', *History Teacher*, 39(4), pp. 455-465.
doi:<https://www.thehistoryteacher.org/V39ContInd.html#Vol.%2039-A06>. (Hämtad: 2025-01-22).
- Dahlöf, U. (1999). Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet. En tillbakablick. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 5-29.
file:///Users/bellaekvall/Downloads/ojsadmin,+2.dahlloef%20(5).pdf (Hämtad: 2025-02-19).
- Donnelly, D. J. (2018). Contemporary Multi-modal Historical Representations and the Teaching of Disciplinary Understandings in History. *Journal of International Social Studies*. 8(1): 113-132. (Hämtad: 2025-01-22).

- Hansson, J. (2010). *Historieintresse och historieundervisning: elevers och lärares uppfattning om historieämnet*. [Elektronisk resurs]. Diss. Umeå : Umeå universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-33421> (Hämtad: 2025-01-31).
- Hugo, H. (2022). Lärare i årskurs 5 planerar historieundervisning med fokus på skriftliga resonemang [Grade 5 history teachers design lessons with a focus on written reasoning]. *Acta Didactica Norden*. 16:3 (Hämtad: 2025-01-22).
- Issar, K. (2021). 'Students' Attitude towards Studying History and Teaching Practices', *Education Quarterly Reviews*, 4(3), pp. 45-50. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib,cookie,url&db=eric&AN=EJ1318587&login.asp&site=ehost-live&scope=site> (Hämtad: 2025-01-22).
- Jarhall, J. (2012). *En komplex historia: lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisning på högstadiet*. [Elektronisk resurs]. Licentiatavhandling. Karlstad : Karlstads universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-12037> (Hämtad: 2025-01-22).
- Jarhall, J. (2020). *Historia från kursplan till klassrum perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11*. [Elektronisk resurs] Diss. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-18395> (Hämtad: 2025-01-22).
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder: från vetenskapsteori till praktik*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Lundgren, U.P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 31-41.
file:///Users/bellaekvall/Downloads/ojsadmin,+3.lundgren%20(2).pdf (Hämtad: 2025-02-19).
- Marcus, K.H. and Hall, J. (2022). 'Teaching History with the Arts: An Experimental Study', *History Teacher*, 55(4), pp. 589-613.
doi:https://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/A22_Marcus_and_Hall.pdf.
(Hämtad: 2025-01-22).
- Mård, N. (2021). 'History in Multidisciplinary Education: A Case Study in a Finnish Primary School', *Education 3-13*, 49(5), pp. 513-528. doi:10.1080/03004279.2020.1737172.
(Hämtad: 2025-01-22).
- Nelson, J. (2006). Hur används läroboken av lärare och elever?, *NorDiNa*. 4, s. 16-27.
(Hämtad: 2023-11-22).
- Olsson, A. (2014). *Läroboken i historieundervisningen: en fallstudie med fokus på elever, lärare och läroboksförfattare*. [Licentiatavhandling, Umeå Universitet]. (Hämtad: 2023-11-21).
- Rudnert, J. (2010). En översikt över historiedidaktisk forskning med inriktning mot yngre [Elektronisk resurs]. *Barndom, lärande, ämnesdidaktik*.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-10323> (Hämtad: 2025-01-30).
- Scherp, H-Å. & Scherp, G-B. (2016). *Kvalitetsarbete och analys: för lärande i skola och förskola*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

- Skolinspektionen. (2015). *Undervisningen i historia* [Elektronisk resurs].
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2015/undervisningen-i-historia/> (Hämtad: 2025-01-30).
- Skolinspektionen. (2021). *Kvalitetssäkring av läromedel* [Elektronisk resurs].
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2021/kvalitetssakring-och-val-av-laromedel/slutrapport-kvalitetssakring-och-val-av-laromedel.pdf> (Hämtad: 2025-01-30).
- Skolverket. (2006). *Läromedlens roll i undervisningen* (RAPPORT 284).
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a655d8b/1553959190160/pdf1640> (Hämtad: 2023-11-22).
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. (Upplaga 1). [Stockholm]: Skolverket.
- Skolverket. (2025). *Statsbidrag för inköp av läroböcker och lärarhandledningar 2024*.
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/statsbidrag-for-inkop-av-larobocker-och-lararhandledningar-2024> (Hämtad 2025-02-24).
- Stolare, M. (2014). På tal om historieundervisning: Perspektiv på undervisning i historia på mellanstadiet. *Acta Didactica Norge*. Vol. 8. Nr. 1. Art. 9. (Hämtad: 2025-01-23).
- Sundberg, D. (2021). *Svenska läroplaner: läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur.
- Tran, L. (2020). 'Interactive Strategies for Exploring History', *Agora*, 55(2), pp. 30-33.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib,cookie,url&db=ejh&AN=145166833&login.asp&site=ehost-live&scope=site> (Hämtad: 2025-01-22).

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Vetenskapsrådet. (Hämtad: 2025-01-22).

Whitlock, A.M. and Brugar, K.A. (2022). 'Historical Fiction and Its Commonplace in Classrooms', *History Teacher*, 56(1), pp. 77-102.
doi:https://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/N22_Whitlock_and_Brugar.pdf.
(Hämtad: 2025-01-31).

Bilaga 1 - Intervjufrågor

Introduktion

Vi heter Isabella och Emelie och vi skriver vårt examensarbete som syftar till att undersöka mellanstadie lärares användning av läromedel i historieundervisningen, med fokus på vilka faktorer som påverkar valet av läromedel. För att undersöka detta kommer vi samla in empiri genom semistrukturerade intervjuer. Intervjun kommer ta cirka 40 minuter och kommer enbart att användas som underlag i vårt examensarbete. Intervjun är helt frivillig och du har rätt att avbryta intervjun när som helst eller ta en paus. Intervjun kommer anonymiseras, varken namn på personer eller skolan kommer att användas. Det finns inga rätt eller fel svar på frågorna utan vi är intresserade av att höra om dina tankar. Det är enbart Isabella, Emelie, vår handledare Thomas Småberg, och vår kursansvarig Robert Mohammdi Nilsson, som kommer ha tillgång till intervjuunderlaget. Har vi ditt frivilliga samtycke att spela in och genomföra intervjun?

Inledande frågor

- När tog du din lärarexamen?
- Vilka årskurser och ämnen är du legitimerad att undervisa i enligt din lärarlegitimation?
- Hur många år har du arbetat som lärare?
- Hur många år har du arbetat på den här skolan?
- Hur många olika skolor har du arbetat på under din karriär?
- Vilken årskurs och vilka ämnen undervisar du i just nu?

Huvudfrågor

- Hur upplever du din undervisning i historia?
- Vad räknar du som läromedel i din undervisning?
- Vilket läromedel använder du mest i historieundervisningen?
Vilka läromedel hade du helst velat arbeta med om du hade fått välja fritt utan begränsningar av elevunderlag, budget m.m.
- Vilket läromedel använder du minst i din historieundervisning?
Har du använt lärarresurser utanför skolan i historieundervisningen, såsom museer,

arkiv, historiska platser, gästföreläsare?

Hur ser du på användningen av olika läromedel i historieundervisningen?

- När du planerar för ett läsår eller ett ämnesområde i historia, vilken resurs vänder du dig först till? Exempelvis läroböcker eller kursplan eller något annat?
- Kan du se skillnad på elevers engagemang och förståelse beroende på vilket läromedel du använder?

Har du möjlighet att välja läromedel fritt?

Finns det några läromedel som du får som rekommendation eller riktlinje från ledning eller kommun? Tex som upphandlingsavtal.

- Hur granskar du de läromedel du använder i historieundervisningen?
- Hur skulle du beskriva digitaliseringens roll på din skola?
- Hur ser du på användningen av analoga respektive digitala läromedel i historieundervisningen?
- Vad är din syn på AI i samband med historieundervisningen?

Avslutande frågor

- Finns det något annat du skulle vilja tillägga eller lyfta fram som vi inte har pratat om?
- Hur känns det att ha deltagit i den här intervjun?
- Ger du oss ditt samtycke att använda den här intervjun anonymt i vår studie?