

Skönlitteraturens roll i historieundervisningen

Lärares användning av skönlitteratur och läroböcker i
årskurs 1–6

Författare: Anna Svensson

Nivå: Avancerad nivå

Kursnamn: Examensarbete för grundlärarexamen inriktning F-3

Kurskod: APG246

Högskolepoäng: 15 hp

Handledare: Jan Morawski

Institution: Institutionen för kultur och samhälle

Examinator: Anna Henriksson Persson

Examinationsdatum: 2026-03-29

Skönlitteraturens roll i historieundervisningen

Skönlitteraturens roll i historieundervisningen

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

Abstract:

Syftet med denna studie var att undersöka hur lärare i årskurs 1–6 beskriver användningen av skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen samt hur dessa material upplevs bidra till elevers historiska förståelse och utveckling av historiemedvetande. Studien syftade även till att belysa vilka didaktiska möjligheter och utmaningar lärare upplever i arbetet med dessa material. Studien genomfördes med en kvalitativ metod i form av intervjuer med lärare verksamma i årskurs 1–6. Resultatet visar att läroboken ofta utgör undervisningens grund genom att bidra med struktur, kronologi och faktakunskaper, medan skönlitteratur används för att skapa engagemang, inlevelse och en mer levande förståelse av historiska livsvillkor. Samtidigt framkommer att användningen av skönlitteratur varierar mellan lärare och årskurser, vilket kan kopplas till faktorer såsom tidsbrist, kunskapskrav och lärarens egna prioriteringar. Resultatet visar även att utvecklingen av elevers historiska förståelse och historiemedvetande i hög grad är beroende av hur läraren arbetar didaktiskt med materialet, exempelvis genom samtal, jämförelser och gemensam reflektion. Studien visar därmed att skönlitteratur och läroböcker kan fungera som kompletterande resurser i historieundervisningen och att deras användning rymmer både didaktiska möjligheter och utmaningar.

Nyckelord: history, historical fiction, historical empathy, history education och historiemedvetande

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Syfte och frågeställningar	1
2. Bakgrund	2
2.1. Historieundervisning och skönlitteratur i ett historiskt perspektiv	2
2.1.1. Från Lgr 62 till Lgr 11.....	2
2.1.2. Lgr 22 – dagens läroplan.....	4
2.1.3. Sammanfattning av styrdokumentens koppling till denna studie.....	4
2.2. Centrala begrepp	5
2.2.1. Historia	5
2.2.2. Historiemedvetande.....	6
2.2.3. Historisk förståelse	7
2.2.4. Skönlitteratur	7
2.2.5. Barnlitteratur	8
2.2.6. Läromedel.....	8
3. Tidigare forskning	9
3.1. Litteratursökning.....	9
3.2. Forskningsbakgrund.....	10
3.3. Användning av skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen	10
3.3.1. Fordelar och nackdelar med skönlitteratur respektive läroböcker	11
3.3.2. Skönlitteraturens roll i utvecklingen av historiemedvetande	12
3.4. Sammanfattning	13
3.4.1. Kunskapslucka	14
4. Teoretiska perspektiv	15
4.1. Sociokulturellt perspektiv	15
4.1.1. Centrala begrepp inom sociokulturella perspektivet.....	15
4.1.2. Det sociokulturella perspektivet som analytiskt verktyg	16
5. Metod	17
5.1. Fenomenologisk ansats	17
5.2. Datainsamlingsmetod.....	18
5.3. Urval och undersökningsgrupp	18
5.4. Studiens genomförande.....	20

Skönlitteraturens roll i historieundervisningen

5.5.	Bearbetning och analys av data.....	21
5.6.	Studiens tillförlitlighet	21
5.6.1.	Generaliserbarhet	22
5.6.2.	Validitet.....	22
5.6.3.	Reliabilitet	22
5.7.	Etiska överväganden	22
6.	Resultat och analys	23
6.1.	Lärares beskrivningar av användningen av skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen.....	24
6.1.1.	Representativa mönster, likheter och skillnader.....	24
6.2.	Lärares beskrivningar av didaktiska möjligheter och utmaningar med skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen.....	25
6.2.1.	Representativa mönster, likheter och skillnader.....	25
6.3.	Lärares beskrivningar av hur skönlitteratur och läroböcker bidrar till elevers historiska förståelse och utveckling av historiemedvetande.....	27
6.3.1.	Representativa mönster, likheter och skillnader.....	27
6.4.	Sociokulturellt perspektiv i relation till studiens resultat.....	30
7.	Diskussion	31
7.1.	Resultatdiskussion.....	31
7.2.	Metodkritik	33
7.2.1.	Implikationer för framtida studier	35
7.3.	Slutsats och förslag på framtida studier	35

Referenser

Bilagor

1. Inledning

Historisk kunskap hjälper oss att förstå varför vår samtid ser ut som den gör. Genom historien kan vi få svar på hur vi människor har hamnat där samhället befinner sig idag och vilket större sammanhang vi ingår i. Detta leder i sin tur till frågor om hur samhällen förändras över tid. När vi förstår hur samhället förändrades förr, blir det lättare att förstå och påverka samhället idag (Åmark, 2018, s. 10).

Mitt forskningsintresse väcktes ur mitt eget engagemang för historia och skönlitteratur. Genom att följa olika karaktärer och deras människoöden i historiska berättelser har jag upplevt hur mycket skönlitteratur kan påverka förståelsen av det förflutna. Denna insikt har motiverat mig att undersöka hur liknande berättelser kan användas i undervisningen för låg-, mellanstadiet. Utifrån detta vill jag därför ta reda på vilka möjligheter och nackdelar lärare ser med att använda skönlitteratur i sitt arbete och hur sådana berättelser kan bidra till elevernas förståelse av dåtid, nutid och framtid.

För att sätta detta i ett större pedagogiskt sammanhang vill jag även undersöka hur lärare använder läroböcker i historieundervisningen, samt hur läroböcker kan hjälpa elever att förstå, minnas och engagera sig i historien. Genom att ta del av lärarnas erfarenheter hoppas jag kunna belysa vilka egenskaper läroböcker och skönlitterära böcker har, och hur de bäst stödjer elevers förståelse av historia och utveckling av historiemedvetande. Detta leder vidare till studiens syfte och de frågeställningar som ligger till grund för undersökningen.

1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i årskurs 1–6 beskriver användningen av skönlitteratur respektive läroböcker i historieundervisningen, samt hur dessa material upplevs bidra till elevers förståelse av historia och utveckling av historiemedvetande. Studien syftar även till att belysa vilka didaktiska möjligheter och utmaningar lärarna upplever i arbetet med dessa texttyper.

Syftet preciseras i följande frågeställningar:

1. Hur beskriver lärare i årskurs 1–6 att de använder skönlitteratur respektive läroböcker i historieundervisningen för att utveckla elevers förståelse av historia?
2. Vilka didaktiska möjligheter och utmaningar upplever lärarna med att använda skönlitteratur respektive läroböcker i historieundervisningen?
3. Hur beskriver lärarna att skönlitteratur respektive läroböcker kan bidra till utvecklingen av elevers historiemedvetande i årskurs 1–6?

2. Bakgrund

För att förstå hur barn- och skönlitteratur kan fungera som ett redskap för att utveckla historieundervisningen behöver ämnets bakgrund klargöras. I detta avsnitt behandlas därför skönlitteraturens plats i historieämnet i tidigare styrdokument, studiens centrala begrepp och dess betydelse samt kopplingar till nuvarande styrdokument.

2.1. Historieundervisning och skönlitteratur i ett historiskt perspektiv

Detta är en historisk överblick hur läroplanerna sett ut i Sverige sedan 1962. Eftersom studiens syfte och frågeställningarna riktar sig mot årskurs 1–6 kommer den historiska delen att utgå från mål, syfte och centralt innehåll för just dessa årskurser.

2.1.1. Från Lgr 62 till Lgr 11

När grundskolan infördes läsåret 1962/63 markerade det startpunkten för en omfattande omorganisation av det svenska skolväsendet. Med Lgr 62 fick Sverige både en gemensam skolstadga och en ny läroplan (Lärarnas historia, u.å).

I Lgr 62 undervisades inte historia för årskurs 1–3, utan ingick i ämnet hembygdskunskap. I kursplanen för detta ämne nämns varken skönlitteratur eller berättelser, utan fokus låg på exempelvis ”Historiska minnen och sägner från hembygden” (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 233).

I historieundervisningen för årskurs 4–6 betonas däremot berättelser och bilder som centrala inslag. För årskurs 4 lyfts ”Berättelser och bilder från vikingatid och medeltid” fram medan innehållet för årskurs 5 och 6 beskrivs som ”Berättelser och bilder” från 1500-talet till vår tid. I de allmänna anvisningarna framhålls att ”Livfulla berättelser om betydelsefulla personer i historien är av stort värde” för att väcka elevers intresse och att materialet bör vara engagerande och tydliggöra olika tidsmiljöer. Dessa formuleringar kan tolkas som att undervisningen förväntas innehålla inslag med berättande och skönlitterära drag (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 253–256).

Mellan Lgr 62 och Lgr 69 skedde inga större förändringar i historieundervisningen i de tidiga skolåren. Historia var fortsatt integrerat i hembygdskunskap i årskurs 1–3, och berättelser och bilder behöll en central roll i undervisningen, även om deras funktion i Lgr 69 kopplades tydligare till historiska personer och värderingar.

I Lgr 69 betonas i kursplanen för historia årskurs 4–6, vikten av ett berättande och bildskapande arbetssätt i historieundervisningen. Under avsnittet för *Huvudmoment - mellanstadiet* anges att undervisningen ska utgå från: ”Berättelser och bilder ägnade att belysa vårt folks arbete och liv genom tiderna, särskilt de förhållanden, som kan anses vara karakteristiska för tidsmiljön” (Skolöverstyrelsen, 1969, s.184).

I avsnittet *Lärostoff* i Lgr 69 förtydligas betydelsen av ett levande och personligt historiematerial. Där uttrycks att:

Livfulla berättelser om betydelsefulla personer i historien är av stort värde, när det gäller att intressera eleverna för gångna tider. Eleverna bör få möta personligheterna med både deras förtjänster och deras fel i den andliga och materiella miljö, där de levat. Berättelserna bör ge eleverna underlag för diskussion om betydelsen av samförståndsvilja, vidsynhet och tolerans liksom om faran av att okontrollerad makt läggs hos enskilda personer eller grupper. (Skolöverstyrelsen, 1962, s. 184–185)

Begreppet ”berättelser” i citaten kan tolkas som inslag av skönlitterär karaktär i undervisningen.

När Lgr 80 trädde i kraft innebar det flera ändringar i läroplanen och den skiljde sig från de tidigare kursplanerna. Införandet av historia på lågstadiet utgjorde en tydlig förändring jämfört med tidigare läroplaner som hade hembygdkunskap i stället för historia. En annan förändring var att i Lgr 80 hade historieämnet för låg-, mellan- och högstadiet inte längre en egen kursplan, utan ingick som en del av de samhällsorienterande ämnena, geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap. Detta innebar en förändring jämfört med tidigare läroplaner, där historia hade behandlats som ett separat ämne med egen kursplan. Men kursplanen för historia inkluderade inte berättelser eller skönlitteratur.

I Lgr 80 under rubriken *Människans verksamhet – Tidsperspektivet* för lågstadiet återfinns ”Sagor, sägner, sånger och annat kulturarv från Norden och från andra länder som är kända för elever i klassen” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 124). Till skillnad från lågstadiet saknades dock motsvarande inslag på mellanstadiet, där förekom varken berättelser, sagor, sägner eller skönlitteratur som ett komplement i undervisningen.

I Lpo 94 för årskurserna 1–9 får historieämnet en egen kursplan vilket markerar en tydlig förändring jämfört med Lgr 80, där historia inte behandlades som ett separat ämne utan ingick i de samhällsorienterande ämnena. Kursplanen i historia innehöll tydliga mål för elevernas kunskapsutveckling både för slutet av det femte och det nionde skolåret. Detta skiljer sig från Lgr 80, där målen var uppdelade för låg-, mellan och högstadiet och därmed följde en annan struktur för progressionen genom skolåren. Ett relevant utdrag ur Lpo 94 visar att den gemensamma referensramen i kursplanen för årskurs 1–9 för historia betonar att: ”Sagor, sägner och sånger från Norden kan bidra med kunskap om hur människor levde förr” (Skolverket, 1994, s. 28).

I Lpo 94 betonas detta tydligt genom att historieämnet ska göra eleverna medvetna om att de lever i tiden. Under avsnittet *Tid och historiemedvetande* står det att: ”Ämnet skall göra eleverna medvetna om att de lever i tiden: då - nu - sedan.” Därmed framhålls historieundervisningens roll i att utveckla elevernas historiemedvetande. Vidare anges i avsnittet *Mål att sträva mot* att eleverna ska ”lär känna olika sätt att framställa historien i bild, musik och litteratur”. Under rubriken *En gemensam referensram* lyfts dessutom betydelsen av berättande traditioner fram, där följande betonas ”Sagor, sägner och sånger från Norden kan bidra med kunskap om hur människor levde förr” (Skolverket, 1994, s. 26–27).

Kursplanen i historia för årskurs 1–3 framhåller sagor, sägner, sånger och sånger från Norden som centrala inslag, vilket indikerar att berättande och skönlitteratur var en integrerad del av undervisningen.

När Lgr 11 infördes skedde en tydlig förändring i historieämnets fokus. Begreppet skönlitteratur förekom inte i kursplanen för historia, i stället användes termen barnlitteratur i det centrala innehållet för årskurs 1–3. Nedan är syfte och det centrala innehållet för årskurs 1–3

Undervisningen i de samhällsorienterande ämnena ska behandla följande centrala innehåll I årskurs 1–3

- Skildringar av livet förr och nu i barnlitteratur, sånger och filmer, till exempel skildringar av familjeliv och skola. Minnen berättade av människor som lever nu.
- Berättelser om gudar och hjältar i antik och nordisk mytologi och hur man kan se på dem i vår egen tid (Skolverket, 2011, s. 173).

2.1.2. Lgr 22 – dagens läroplan

Under avsnittet *Syfte* i Lgr 22 står det:

Undervisningen ska vidare bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur historia används i samhället och i vardagslivet. Därigenom ska eleverna få olika perspektiv på hur bruket av historiska berättelser och referenser kan påverka människors identiteter, värderingar och föreställningar (Skolverket, 2022, s. 180).

I det centrala innehållet för årskurs 1–3 lyfts följande punkter fram som relevanta för studiens syfte och frågeställningar: ”Skildringar av människors levnadsvillkor förr i tiden, till exempel i barnlitteratur, sånger och filmer. Minnen berättade av människor som lever nu. Berättelser i antik och nordisk mytologi samt i samisk religion”. I citatet ovan förekommer begreppet ”berättelser” samt hänvisningar till barnlitteratur och mytologiska berättelser, vilket kan tolkas som att undervisningen inkluderar inslag med skönlitterära drag (Skolverket, 2022, s. 180). I det centrala innehållet nämns barnlitteratur, sånger och berättelser, vilket kan ses som uttryck för skönlitterära inslag i undervisningen.

Till skillnad från lågstadiet förekommer inga uttryckliga hänvisningar till sagor, sägner eller andra skönlitterära inslag för årskurs 4–6, i stället betonas arbete med historiska källor, sakframställningar och historiebruk, där berättande former endast förekommer indirekt, exempelvis genom populärkulturella framställningar och muntliga källor (Skolverket, 2022, s. 182–183).

Detta motiverar studiens syfte att undersöka hur lärare i årskurs 1–6 använder skönlitteratur och läroböcker för att utveckla elevers historieförståelse och stödja deras historiemedvetande.

2.1.3. Sammanfattning av styrdokumentens koppling till denna studie

Genom de olika läroplanerna, från Lgr 62 till Lgr 11, framgår att berättelser, bilder, sagor och andra narrativa eller skönlitterära inslag länge haft en central roll i historieundervisningen.

Berättande texter lyfts fram som ett sätt att väcka intresse, ge levande skildringar av det förflutna och stödja elevers förståelse av historiska personer, miljöer och värderingar. Dessa återkommande formuleringar visar att skönlitteratur och berättelser sett som viktiga resurser i undervisningen. Detta knyter an till studiens syfte och frågeställningar, då det framgår att berättande texter fortsatt betraktas som betydelsefulla och att det är relevant att undersöka hur dagens lärare använder skönlitteratur och läroböcker samt vilka möjligheter och utmaningar de möter i sitt arbete med dessa, inte minst i strävan att stödja elevers utveckling av historisk förståelse och historiemedvetande.

2.2. Centrala begrepp

I en problemformulering är det viktigt att lyfta fram de centrala begrepp som är avgörande för studien, eftersom dessa fungerar som riktlinjer genom hela forskningsprocessen. Nyckelbegreppen ligger till grund för utformningen av exempelvis intervjufrågor eller enkäter och är även vägledande vid analys och tolkning av studiens resultat. För att kunna identifiera relevanta begrepp krävs därför en genomgång av tidigare forskning och teoretiska perspektiv inom området (Larsen, 2018, s. 27).

Mot denna bakgrund presenteras och förklaras i detta avsnitt de begrepp som är särskilt betydelsefulla för studiens genomförande och analys. Här behandlas begreppen historia, historiemedvetande, skönlitteratur och läromedel i syfte att tydliggöra hur de förstås och används inom ramen för studien.

2.2.1. Historia

Enligt Nationalencyklopedin (u.å.) kommer historia från latin och grekiska historia, som betyder ”vetande”, ”kunskap”, ”forskning” eller ”berättelse”, och har sitt ursprung i ordet histor, ”kunnig”. Det handlar både om det som faktiskt hänt i det förflutna och om hur vi beskriver och utforskar denna verklighet. Det som gör historia så speciellt är att det förflutna inte kan observeras direkt eller undersökas genom experiment utan kunskapen bygger i stället på de spår människor lämnat efter sig. På liknande sätt förklarar Magnus Hermansson Adler (2014, s. 19–20) begreppet historia, han menar att det rymmer både kunskap, forskning och berättelser, och bygger på empiriska spår av det förflutna. Över tid har historieforskningen utvecklats i olika riktningar, exempelvis ekonomisk historia, socialhistoria och kulturhistoria, tillsammans med flera specialiserade inriktningar. Trots denna bredd är det fortfarande politisk historia som dominerar undervisningen, även om skolan skulle kunna arbeta med ett betydligt mer varierat historiskt innehåll. Tommy Möller (2023, s. 12–13) förklarar att politisk historia handlar om hur makt utövas och beslut fattas i samhället över tid.

Visare menar Hermansson Adler (2014, s. 25–28) att elever bär med sig en egen ”historia” som är personlig, känslomässig och ofta oorganiserad. Skolans historia är däremot strukturerad, saklig och kronologisk. När dessa två möts påverkar de varandra: undervisningen kan hjälpa eleven att tänka mer strukturerat om dåtid, nutid och framtid,

samtidigt som elevens känslor och erfarenheter kan göra skolans historia mer levande och meningsfull. Det är i detta möte som lärande och utveckling av historiemedvetande sker.

Synen på historia som både kunskap, berättelser och tolkningar är därför relevant för studiens syfte, eftersom den belyser varför historieämnet spelar en viktig roll i undervisningen. Om historia samtidigt bygger på att förstå spår från det förflutna, nutid och framtid och skapa mening genom tolkningar, blir lärarnas val av arbetssätt betydelsefullt för hur elever utvecklar sin historiska förståelse och sitt historiemedvetande. Detta knyter an till studiens tredje frågeställning, hur historia kan bidra till att utveckla elevers historiemedvetande i årskurs 1–6.

2.2.2. Historiemedvetande

Historiemedvetande betyder att våra tankar, handlingar och känslor alltid påverkas av den tid vi lever i, och att det finns en koppling mellan dåtid, nutid och framtid. Vi förstår världen genom våra egna erfarenheter, och de är redan formade av historia, därför behöver vi tänka över och ifrågasätta dem. Därför är det viktigt att visa hur kunskap om det förflutna hjälper oss att förstå nutiden och ger idéer om hur vi kan skapa en bättre framtid tillsammans (UR Play, 2021). Mary Ingemansson (2007, s. 22–24) diskuterar historiemedvetandet som en process som utvecklas i nära samband med människans eget liv, snarare än genom ren faktainläring. Hon betonar att barns föreställningar om det förflutna formas genom mötet med berättelser, samtal och egna tolkningar särskilt när de engageras i skönlitteratur med historiskt innehåll. För Ingemansson innebär historiemedvetande att elever kopplar samman dåtid, nutid och framtid, och att de gör detta genom att relatera historiska händelser till sina egna erfarenheter, genom sin tidsförståelse och genom att identifiera sig med karaktärer i berättelser. Men historia i undervisningen kan inte enbart handla om att återge vad som hände förr, den måste också knytas till elevernas egna livssammanhang för att verklig bildning ska uppstå. Ingemansson diskuterar att skolans undervisningskontext spelar en central roll för hur detta medvetande kan utvecklas. Ingemansson visar därmed att historiemedvetande inte är något färdigt eller entydigt, utan en komplex och pågående process där emotionella upplevelser, historiska perspektiv och skolans historiekultur samspelar i elevernas förståelse av dåtidens människor och livsvillkor (Ingemansson, 2007, s. 22–24). Detta stämmer överens med kursplanens syfte i historia, där det anges att ”Undervisningen i ämnet historia ska syfta till att eleverna utvecklar sitt historiemedvetande och sin historiska bildning” (Skolverket, 2022, s. 180).

I denna studie används begreppet historiemedvetande i betydelsen att elever i undervisningen utvecklar en förståelse för hur dåtid, nutid och framtid hänger ihop och hur historiska skeenden kan förklaras och tolkas. Detta kopplas till studiens tredje fråga: *Hur beskriver lärarna att skönlitteratur respektive läroböcker kan bidra till att utveckla elevernas historiemedvetande i årskurs 1–6?*

2.2.3. Historisk förståelse

Historisk förståelse är nära kopplat till begreppet historiskt tänkande, som har en stark tradition inom anglosaxisk historiedidaktik. Det innebär en förståelse av historia som både omfattar kunskaper om historiska händelser och processer samt förmågan att analysera och tolka dessa med hjälp av olika analytiska begrepp. Historisk förståelse kan därmed beskrivas som en analytiskt grundad förståelse av historiskt innehåll (Skolforskningsinstitutet, 2023).

I denna studie är begreppet centralt då undersökningen fokuserar på hur lärare beskriver att skönlitteratur och läroböcker kan bidra till elevers möjligheter att utveckla en sådan förståelse. Genom att ta del av lärarnas erfarenheter blir det möjligt att belysa hur olika typer av texter kan stödja elevers förmåga att tolka, analysera och skapa mening av det historiska innehållet.

Begreppen historisk förståelse och historiemedvetande används i studien i nära relation till varandra. Begreppen är nära besläktade men inte identiska. Historisk förståelse handlar om elevers förmåga att tolka, analysera och förstå historiska händelser och sammanhang, medan historiemedvetande är ett vidare begrepp som innefattar hur individer relaterar det förflutna till nutid och framtid samt använder historia för att skapa mening i sina egna liv. Historisk förståelse kan därmed ses som en del av historiemedvetandet, då förmågan att förstå och tolka historia är en förutsättning för att kunna utveckla ett historiemedvetande. Historisk förståelse betraktas därmed som en central del av utvecklingen av historiemedvetande.

2.2.4. Skönlitteratur

Skönlitteratur definieras vanligtvis som romaner, dikter och pjäser, och skiljs därmed från facklitteratur eller sakprosa. Men vid närmare granskning är det svårt att veta var gränserna går, särskilt eftersom de har förändrats genom historien. Ju fler typer av texter som räknas in, desto mindre användbart blir själva begreppet (Litteraturhistorien.se, u.å). Ingemansson (2007, s. 8) skriver att skönlitteratur stödjer människan att tolka både sig själv och omvärlden och spelar en viktig roll i människors identitetsskapande. Ingemansson menar att skönlitterära texter har fått en större roll i det tematiska arbetet inom de samhällsorienterande ämnena bland annat därför att läroböcker ofta komprimerar innehållet så kraftigt att historien blir svår att göra levande för eleverna. De saknar tydliga berättelser och karaktärer att identifiera sig med, vilket gör det svårt att väcka intresse och skapa engagemang. Skönlitteraturen erbjuder däremot narrativa strukturer och personperspektiv som kan hjälpa eleverna att förstå och leva sig in i historiska skeenden. Kåreland (2021, s. 95) menar att barnlitteratur utgörs av skönlitterära texter som är skrivna och utgivna specifikt för barn och som bygger på fiktiva skildringar, och i denna studie avses med skönlitteratur sådana berättande texter som används i undervisningen för att stödja elevers förståelse av historiska skeenden.

Skönlitteraturens betydelse i undervisningen, som lyfts av Kåreland och Ingemansson knyter direkt an till studiens syfte att undersöka hur lärare använder berättande texter för att stödja elevers historiska förståelse. Eftersom skönlitteratur kan skapa engagemang, fördjupa

inlevelsen och ge elever tillgång till narrativa perspektiv som ofta saknas i läroböcker, blir det relevant att undersöka *hur* lärare använder dessa texter i praktiken, vilka möjligheter de ser och vilka utmaningar som uppstår. Detta är i linje med studiens två första frågeställningar som handlar om lärarnas beskrivningar av hur skönlitteratur och läroböcker används, vilka fördelar och nackdelar de upplever med dessa material.

2.2.5. Barnlitteratur

Kåreland (2008) beskriver hur barnlitteraturen i Sverige har utvecklats över tid. Kåreland menar att barnlitteraturen eller barnboken alltid riktat sig till barn, men dess form och funktion har förändrats över tid. Hon framhåller att barnlitteraturen länge har stått i skuggan av vuxenlitteraturen och ofta betraktats som en enklare och mindre betydelsefull genre. Samtidigt menar Kåreland att barnböcker speglar rådande föreställningar om barn och barndom, där barn historiskt har uppfattats antingen som vilda och okontrollerade eller som oskuldsfulla och ofördärvade. Vidare betonar Kåreland att utvecklingen av barnlitteraturen hänger tätt samman med barns sociala villkor, såsom tillgång till skolgång, läskunnighet och förändrade synsätt på barns rättigheter. I ett svenskt sammanhang ligger fokus ofta på nationella författare, men Kåreland påpekar att utländska författare och översättningar också har haft stor betydelse. Hon lyfter dessutom att begreppet barnlitteratur även omfattar ungdomslitteratur, och att genrer inom området är många: bilderböcker, fabler, sagor, rim och ramsor, äventyrs- och reseskildringar samt både moraliserande och faktabaserade berättelser för barn.

Beskrivningen av barnlitteraturens utveckling och funktion bidrar till att förstå varför lärare kan välja att använda just barnlitteratur i historieundervisningen. Eftersom studiens syfte är att undersöka hur lärare använder skönlitteratur för att stödja elevers historiska förståelse, visar texten varför barnlitteratur är ett relevant undervisningsmaterial, den kan spegla föreställningar om barn, den anpassas efter barns villkor och den erbjuder många genrer som kan användas för att levandegöra historiska skeenden.

2.2.6. Läromedel

Läromedel är resurser som används för lärande och undervisning. Traditionellt har detta främst omfattat läroböcker, läseböcker, övningsböcker och ordböcker, men även olika konkreta material som till exempel kulramar och anatomiska modeller (Nationalencyklopedin, u.å.). Samtidigt som läromedel länge setts som självklara inslag i undervisningen påpekar Tim Oates och Sinéad Fitzsimons (2020) i sin artikel att de under de senaste två decennierna har hamnat i en problematisk position. Å ena sidan betraktas de av många lärare som en given del av utbildningsmiljön, medan en stark anti-läroboksattityd inom akademien å andra sidan har bidragit till att läromedelsforskningen nästan försvunnit. Tillsammans har dessa utvecklingar försvagat förståelsen för läromedlens roll och funktion i undervisningen.

Även om begreppet lärobok ibland uppfattas som föråldrat består dagens läromedel ofta av omfattande materialpaket med elevböcker, lärarhandledningar, kopieringsunderlag, övningshäften och digitala resurser för uppgifter, fördjupning och bedömning. Varje del fyller

ett specifikt syfte och har sina egna styrkor och begränsningar. Effektiva undervisningsmaterial kombinerar därför flera medier för att stödja lärandet. Trots detta framställs digitala resurser ofta som moderna och tryckta böcker som föråldrade, vilket är en förenklad och missvisande uppfattning. Det avgörande bör i stället vara att ställa samma kvalitetskrav på alla läromedel: tydlig didaktik, evidensbaserade arbetssätt, omsorgsfull och genomtänkt utformning samt ett välstrukturerat innehåll (Oates och Fitzsimons, 2020).

Kunskap om vad läromedel är och hur deras roll har förändrats över tid är relevant eftersom studien undersöker hur lärare i årskurs 1–6 använder både skönlitteratur och läromedel i historieundervisningen. Dagens läromedel kan vara både tryckta och digitala och varierar i kvalitet, utformning och funktion. Detta visar hur brett, varierat och användbart undervisningsmaterial kan vara, och belyser samtidigt vikten av att förstå hur lärare väljer mellan olika resurser samt hur de uppfattar deras styrkor och svagheter. I denna studie är det framför allt de tryckta läromedlen som är av intresse. Därför är det betydelsefullt att undersöka hur dessa material faktiskt används i praktiken, vilket är relevant för studiens syfte samt den första forskningsfrågan.

3. Tidigare forskning

Syftet med denna forskningsöversikt är att ge en översiktlig och relevant bild av det aktuella forskningsläget som rör användningen av skönlitteratur och andra undervisningsmaterial i historieundervisningen, med särskilt fokus på de tidiga skolåren. För att förstå hur skönlitteratur används i årskurs 1–6 behöver studien kopplas till tidigare forskning på området. Därför följer här en översikt över tidigare forskning som behandlar skönlitteraturens och läromedlens roll i historieundervisningen. Redogörelsen är utformad för att knyta an till studiens syfte: att undersöka hur lärare i årskurs 1–6 använder skönlitteratur i historieundervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever med denna metod.

3.1. Litteratursökning

Staffan Stukát (2014, s. 122) framhåller att en central del av litteratursökningen är att författaren visar att de mest relevanta texterna inom studiens problemområde har tagits del av. Målet är att uppnå ett balanserat urval där det egna problemet relateras till de mest centrala kunskapskällorna inom området.

Urvalet har styrts av studiens syfte och frågeställningar, med fokus på hur skönlitteratur och läroböcker används i undervisningen, vilka fördelar och nackdelar som beskrivs samt hur dessa material kan bidra till elevers historiemedvetande. Samtidigt har särskild hänsyn tagits till att de valda texterna är vetenskapligt granskade, för att säkerställa att studien bygger på tillförlitliga och relevanta källor. Då det inte har påträffats några vetenskapligt granskade svenska avhandlingar eller artiklar som berör studiens område har även internationella studier inkluderats. Dessa bedöms som relevanta eftersom de behandlar liknande didaktiska frågor och därmed kan bidra till att belysa studiens syfte och frågeställningar.

I litteratursökningen användes sökbegreppen *history*, *historical fiction*, *historical empathy*, *history education* och *historiemedvetande* för att identifiera forskning som är relevant för studiens syfte och frågeställningar. En metod som användes i denna studie för att hitta mer material är kedjesökning, vilket innebär att referenslistor i tidigare relevant litteratur granskas för att identifiera ytterligare källor som kan vara användbara för studiens frågeställning (Malmö universitet, 2025).

3.2. Forskningsbakgrund

I avsnitten nedan presenteras de studier som valts ut för att belysa forskningsområdet ur olika perspektiv, samt de likheter och skillnader som framträder mellan texterna. Ingemansson (2010) bidrar med fördjupad kunskap om hur skönlitteratur kan stödja elevers historiska förståelse och historiemedvetande. Kristy A. Brugar och Annie McMahon Whitlock (2019) representerar ett lärarperspektiv genom intervjuer om hur historisk skönlitteratur används i undervisningen. Peter Norlander (2021) ger ett perspektiv om lärares användning av skönlitteratur i relation till läroboken, medan Meredyth Dwyer och Sandra Martin-Chang (2023) synliggör skönlitteraturens betydelse för elevers engagemang och historiska inlevelse. Carina Renanders (2007) textanalytiska studie bidrar med ett teoretiskt perspektiv på hur berättelsens uppbyggnad kan fungera som historieförmedling. Forskningsbidragen är grupperade i tre teman som följer studiens tre frågeställningar.

3.3. Användning av skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen

Ingemanssons avhandling *Det kunde lika gärna ha hänt idag: Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna* (2010) undersöker hur skönlitteratur kan fungera som en viktig kunskapskälla i historieundervisningen och hur elever i mellanåldern utvecklar historiemedvetande genom litterära texter. Studien omfattar en klass med 23 elever i åldrarna 10–11 år, varav tre följdes mer ingående. Studien bygger på analyser av klassrumssamtal, elevtexter och reflektioner. Ingemanssons (2010, s. 286, 290) resultat visar att skönlitteratur kan ge eleverna en mer levande och bredare förståelse av historiska miljöer och levnadsvillkor än vad läroböcker vanligtvis erbjuder, samt att mötet med fiktiva karaktärer i historiskt miljöer gör att skönlitteratur kan fungera som en central del av undervisningen (Ingemansson, 2010). Resultat av studien visar att skönlitteratur kan ge eleverna en mer levande och tydligare bild av historiska miljöer och hur människor levde förr, jämfört med vad läroböcker oftast ger (Ingemansson (2010, s. 286, 290).

Brugar och McMahon Whitlock artikeln *I like different time periods: elementary teachers' uses of historical fiction* (2019), publicerad i Emerald Publishing, visar hur och varför historisk skönlitteratur används i undervisningen. Studien bygger på en kollektiv fallstudie med enskilda intervjuer med åtta lärare i årskurs fem i USA. Resultaten visar att lärarna

upplever ett stort eget inflytande över valet av skönlitterära texter, vilket gör att litteraturen används som ett medvetet didaktiskt verktyg för att integrera historia och språk (Brugar & McMahon Whitlock, 2019, s. 78, 83). De menar att skönlitteratur används främst för att skapa engagemang och ge historisk kontext, medan den mer fördjupade bearbetningen av historiskt innehåll ofta sker i svenskämnet. Författarna betonar även vikten av att lärare kritiskt granskar historiska romaner för att säkerställa deras historiska och kulturella trovärdighet, vilket framhålls som särskilt betydelsefullt i de yngre skolåren där elevernas förförståelse är begränsad (Brugar & McMahon Whitlock, 2019, s. 85–86). Studierna pekar både på hur elevers historiemedvetande kan utvecklas genom skönlitterära texter och läroböcker samt hur lärare använder dessa två läromedel som didaktiska verktyg i historieundervisningen.

3.3.1. Fördelar och nackdelar med skönlitteratur respektive läroböcker

Som tidigare angetts belyser Ingemansson avhandling belyser flera fördelar med användning av skönlitteratur i historieundervisningen. Skönlitterära texter kan ge elever en mer levande djupare förståelse av historiska miljöer och levnadsvillkor än vad läroböcker vanligtvis erbjuder (Ingemansson, 2010, s. 11, 290). Ingemansson menar även att skönlitteratur kan fungera som en central kunskapskälla, särskilt när läsningen kombineras med samtal och skrivande, vilket ger elever möjlighet att bearbeta och reflektera över det historiska innehållet (Ingemansson, 2010, s. 286).

Samtidigt framhåller Ingemansson (2010, s. 17–20) att läroböckers komprimerade och strukturerade framställning av historiskt innehåll kan leda till att historien framstår som mindre levande. I jämförelse kan skönlitterära texter genom berättelser och gestaltning skapa större engagemang och göra historiska sammanhang mer intressanta och lättare att ta till sig. Ingemansson framhåller dock att skönlitteraturens potential inte realiserar fullt ut utan ett medvetet didaktiskt arbete. För att bidra till elevers historiska förståelse behöver elever få möta olika texttyper och ges tillräckligt med tid för bearbetning, vilket innebär att skönlitteratur inte bör användas isolerat utan i samspel med andra läromedel. Sammantaget framstår skönlitteratur och läromedel som resurser med olika, men kompletterande, funktioner i historieundervisningen.

Dwyer och Martin-Chang jämför i artikeln *Fact from Fiction: The Learning Benefits of Listening to Historical Fiction* (2023) publicerad av International Literacy Association, olika typer av läromedel. Studien genomfördes i Kanada med 41 elever i åldrarna 9–12 år, som slumpmässigt delades in i två grupper där den ena tog del av en historisk skönlitterär roman och den andra av en faktatext med motsvarande. Under fyra högläsningstillfällen genomfördes för- och eftertester samt enkäter om bland annat inlevelse, empati och läsglädje för att jämföra elevernas faktainläring och socioemotionella utveckling innehåll (Dwyer & Martin-Chang, 2023, s. 697).

Resultaten som Dwyer och Martin-Changs (2023, s. 698–700) lägger fram, ligger i linje med Ingemanssons beskrivning av hur fiktiva karaktärer i historiskt trovärdiga miljöer kan bidra till en mer levande och nyanserad historisk förståelse. Samtidigt tydliggör Dwyer och Martin-

Changs studie, i likhet med Ingemansson, att skönlitteraturens styrka inte enbart handlar om faktainläring utan framför allt om dess socioemotionella dimension. Författarna menar samtidigt att fakta texter och mer traditionella läromedel framstår som effektiva för strukturerad faktakunskap, men med begränsad förmåga att skapa engagemang och historisk inlevelse. Dwyer och Martin-Changs resultat stärker bilden av att skönlitteratur och läromedel fyller olika men kompletterande funktioner i historieundervisningen, där skönlitteratur särskilt bidrar till förståelse, inlevelse och historiemedvetande.

Norlanders avhandling *Historieundervisning i det multimediala klassrummet* (2021) från Umeå universitet, skiljer sig från de tidigare studierna genom sitt fokus på gymnasielärares användning av olika medier i historieundervisningen, snarare än på elevers historiemedvetande. Norlanders avhandlingen bygger på kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer med elva gymnasielärare i historia som redogör för och syftar till att synliggöra vilka undervisningsmaterial som används, hur de används och vilka didaktiska överväganden som ligger bakom lärarnas val (Norlander, 2021, s. 38). Även om studien är riktad till gymnasielärare är den ändå relevant för denna undersökning eftersom den belyser skillnader mellan skönlitteratur och andra läromedel och det kan också ge indikationer på hur liknande arbetssätt skulle kunna användas eller anpassas för årskurs 1–6.

Till skillnad från Ingemansson och Dwyer och Martin-Chang resultat visar Norlanders resultat att skönlitteratur sällan används som ett centralt eller återkommande inslag i undervisningen, utan främst fungerar som ett kompletterande läromedel när tiden tillåter. Trots detta uttrycker lärarna att skönlitterära texter har en tydlig styrka i att levandegöra historiska skeenden och göra innehållet mer engagerande för eleverna. Studien visar också att lärare ofta intar ett mer kritiskt och reflekterande förhållningssätt till medier som skönlitteratur, film och digitala resurser än till läroboken, vars innehåll i mindre utsträckning problematiseras (Norlander, 2021, s. 80). Även om lärare ofta är kritiska till hur historia framställs i läroböcker och därför använder andra medier, beskriver de ändå läroboken som det material som används mest regelbundet i undervisningen. Sammantaget synliggör Norlanders studie både skönlitteraturens upplevda potential och de begränsningar som gör att den används mer sporadiskt än systematiskt i historieundervisningen (Norlander, 2021, s. 114).

Tillsammans belyser studierna både vilka pedagogiska möjligheter skönlitteratur rymmer för utvecklingen av historisk förståelse och historiemedvetande samt de praktiska begränsningar som påverkar dess användning i undervisningen. Samtidigt framgår det att skönlitteratur på gymnasienivå oftast används som ett komplement till läroböcker, trots att lärare lyfter fram dess förmåga att levandegöra historien. Sammantaget framstår skönlitteratur och andra läromedel som resurser med olika men kompletterande funktioner i historieundervisningen.

3.3.2. Skönlitteraturens roll i utvecklingen av historiemedvetande

Flera av de utvalda avhandlingarna och artiklarna i denna studie belyser på olika sätt skönlitteraturens betydelse för utvecklingen av historiemedvetande. Ingemansson (2010) visar att elevers emotionella engagemang kan bidra till utvecklingen av historiemedvetande. Hon

beskriver även hur förståelsen utvecklas parallellt, genom att elever växlar mellan att orientera sig i innehållet, tolka det som sker och koppla det till tidigare kunskaper och erfarenheter (Ingemansson, 2010, s. 290–292).

Ingemansson (2010, s. 12–13) diskuterar också hur undervisningen kan bidra till att utveckla elevers historiemedvetande genom att hjälpa dem att se samband mellan dåtid, nutid och framtid. Hon menar att ett historiskt perspektiv gör det möjligt för elever att förstå hur historien hänger ihop över tid och hur den kan användas för att tänka kring framtiden, vilket har gett skolan ett mer användbart historiebegrepp.

Dwyer och Martin-Chang (2023, s. 670) visar att skönlitteratur kan hjälpa elever att bättre förstå olika perspektiv och känslor kopplade till historien. Detta kan kopplas till utvecklingen av historiemedvetande, eftersom skönlitteratur inte enbart stödjer elevers faktakunskaper utan även främjar empati, historisk inlevelse och förståelse för människors livsvillkor i det förflutna. Detta är i linje med vad Ingemansson menar att berättelser ger elever möjlighet att sätta sig in i historiska aktörers situationer, vilket bidrar till en djupare förståelse av sambanden mellan dåtid, nutid och framtid.

Renander (2007, s. 248–251) analyserar i sin avhandling *Förförande fiktion eller historieförmedling?* Renander använder varken kvalitativa eller kvantitativa metoder i sin undersökning. I stället utgår hon från Jan Guillous historiska romanserie *Arn* för att undersöka historiska romaners potential i historieundervisningen och hur de på ett levande och konkret sätt kan synliggöra historiska miljöer och sammanhang. I likhet med Ingemansson och Dwyer och Martin-Chang betonar Renander att skönlitteratur kan väcka intresse och underlätta elevers förståelse av historiska skeenden genom berättelser som är känslomässigt engagerande och nära karaktärernas perspektiv, vilket kan stärka förståelsen för hur dåtid, nutid och framtid hänger samman. Till skillnad från Ingemansson samt Dwyer och Martin-Chang, som främst undersöker hur skönlitteratur används i undervisningen och hur den påverkar elevers historiska förståelse och socioemotionella utveckling, analyserar Renander hur berättelsens uppbyggnad i sig kan fungera som ett stöd i historielärandet. Hennes studie synliggör därigenom varför och på vilka sätt skönlitteratur kan fungera som historieförmedling, ett perspektiv som de mer undervisningsinriktade studierna inte behandlar lika ingående.

Resultatet utifrån denna forskning visar sammantaget att skönlitteratur kan bidra till utvecklingen av elevers historiemedvetande genom att skapa engagemang och inlevelse i historiska sammanhang. Genom berättelser får elever möjlighet att leva sig in i människors livsvillkor i det förflutna och se samband mellan dåtid, nutid och framtid. Samtidigt betonas att skönlitteraturens potential stärks när berättelsernas uppbyggnad och förhållandet mellan fakta och fiktion används medvetet i undervisningen.

3.4. Sammanfattning

Forskningen visar att skönlitteratur spelar en stor roll i historieundervisningen, särskilt när det gäller att stödja elevers historiska förståelse och utveckling av historiemedvetande. Studierna

visar att genom berättelser och fiktiva karaktärer kan historiska miljöer och människors levnadsvillkor bli mer levande och lättare för elever att förstå. Skönlitteratur kan också skapa engagemang och hjälpa eleverna att leva sig in i historiska sammanhang och se samband mellan dåtid, nutid och framtid vilket bidrar till utvecklingen av historiemedvetande.

Samtidigt framgår det att skönlitteratur och läroböcker har olika funktioner i undervisningen. Läroböcker används främst för att ge eleverna faktakunskaper och en tydlig struktur, medan skönlitteratur bidrar till fördjupning, inlevelse och förståelse ur ett mänskligt perspektiv. Flera studier betonar att skönlitteratur behöver användas medvetet och i kombination med samtal och reflektion för att ge bäst effekt i undervisningen.

Resultaten visar också att skönlitteratur ofta används som ett komplement till läroböcker, särskilt på gymnasienivå, där lärare ofta är kritiska till läroböckernas sätt att beskriva historia, men trots det används läroboken mest i undervisningen. Sammantaget visar studierna att skönlitteratur har stor potential i historieundervisningen, men att denna potential beror på hur väl den integreras tillsammans med andra läroböcker och hur den används i undervisningen.

Utifrån forskningen har insikten stärkts att skönlitteratur har stor potential i historieundervisningen genom att bidra till elevers förståelse, engagemang och utveckling av historiemedvetande. Samtidigt framgår det att skönlitteratur främst fungerar som ett komplement till läroböcker och behöver användas medvetet, i kombination med samtal och reflektion, för att ge bästa möjliga effekt i undervisningen. Dessa insikter är värdefulla för utformningen av den senare delen av denna studie, då tidigare forskning och dess resultat ger stöd för valet av metod. Den tidigare forskningen fungerar därmed som en grund för att analysera hur undervisningsmaterial och arbetssätt som används av lärare kan bidra till att utveckla elevers historiska förståelse och historiemedvetande i årskurs 1–6.

3.4.1. Kunskapslucka

Sammanställningen av tidigare forskning visar att skönlitteraturens betydelse för elevers historiska förståelse, engagemang och utveckling av historiemedvetande är relativt väl belyst, liksom dess kompletterande roll i relation till läroböcker. Däremot framträder en forskningslucka när det gäller studier som fokuserar på hur lärare i årskurs 1–6 i en svensk kontext konkret använder skönlitteratur i historieundervisningen och vilka didaktiska överväganden som ligger bakom dessa val. Flera studier utgår antingen från elevperspektiv, textanalyser eller från undervisning på gymnasienivå, vilket innebär att lärarperspektivet i de tidiga skolåren är mindre utforskat. Denna studie syftar därför till att bidra med kunskap om lärares användning av skönlitteratur i historieundervisningen i årskurs 1–6 och därigenom fylla denna forskningslucka.

4. Teoretiska perspektiv

Ett teoretiskt perspektiv är ett sätt att förstå och tolka det som studeras och fungerar som ett verktyg i relation till studiens frågeställningar. Förståelsen kan fördjupas genom att den egna studien kopplas till tidigare forskning (Stukát, 2014, s. 124). Det sociokulturella perspektivet har valts eftersom studien fokuserar på hur skönlitteratur och läroböcker används i undervisningen för att stödja elevers förståelse av historia och historiemedvetande. Perspektivet betonar hur lärande sker genom språk, texter och andra redskap i sociala sammanhang. I detta avsnitt förklaras det sociokulturella perspektivet och dess centrala begrepp i relation till studiens syfte och frågeställningar.

4.1. Sociokulturellt perspektiv

Roger Säljö (2022, s. 18) menar att en central utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet är intresset för hur individer och grupper använder och tillägnar sig olika resurser, såsom språkliga och materiella redskap. Perspektivet fokuserar särskilt på samspelet mellan individ och kollektiv, det vill säga hur gemensam kunskap i ett samhälle förs vidare och utvecklas hos enskilda individer. Inom det sociokulturella perspektivet ligger dock fokus på hur människor lär i sociala sammanhang och hur kunskap utvecklas genom deltagande i gemensamma praktiker.

Vidare diskuterar Säljö (2022, s. 93) språkets betydelse för lärande inom det sociokulturella perspektivet. Lärande förstås här som en process som utvecklas i samspel med andra och genom språk och texter som förmedlar kunskap och erfarenheter. Genom språk kan människor ta del av kunskap om sådant de inte själva har upplevt, exempelvis historiska händelser. Språket gör det också möjligt att bygga upp och föra vidare gemensam kunskap mellan generationer. Här har skriftspråket en särskilt viktig roll, eftersom det möjliggör att kunskap kan bevaras och spridas över tid och mellan platser. Genom texter kan erfarenheter lagras och göras tillgängliga för många, vilket har stor betydelse för lärande och utbildning.

4.1.1. Centrala begrepp inom sociokulturella perspektivet

Det centrala begreppet *mediering* lyfts fram av Säljö (2014, s. 81–82) och handlar om att människors tänkande och lärande formas genom användning av kulturella redskap. Dessa redskap kan vara både materiella, såsom böcker och andra läromedel, där språket ses som det viktigaste redskapet för att förstå och tolka världen. Kunskap och tidigare erfarenheter finns inbyggda i olika redskap, vilket gör att människor kan använda dem utan att känna till hur kunskapen en gång skapades.

I undervisningen kan skönlitteratur och läroböcker ses som medierande redskap som förmedlar historisk kunskap genom språk och text. Begreppet *mediering* är därför relevant för studien, eftersom det möjliggör en analys av hur lärare använder dessa material i historieundervisningen och hur de kan bidra till elevers förståelse av historia och utveckling av historiemedvetande.

Begreppet *appropriering* används för att beskriva lärande som något mer än att bara ta in kunskap. Det handlar om att gradvis tillägna sig och lära sig använda både intellektuella och materiella redskap i olika sammanhang. Appropriering är en pågående process där förståelse och färdigheter utvecklas över tid och kan fördjupas genom erfarenhet och användning. Det sker både i utbildningssammanhang och i andra miljöer, och innebär att redskapen blir en del av individens sätt att förstå och handla (Säljö, 2022, s. 152).

I denna studie kan *appropriering* förstås som en process där elever, genom arbete med skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen, gradvis utveckla sin förmåga att tolka historiskt innehåll, resonera kring historiska händelser och sätta dem i relation till dåtid, nutid och framtid. När elever använder texter, begrepp och berättelser i samtal och undervisningsaktiviteter blir dessa redskap successivt en del av deras historiska förståelse och bidrar till utvecklingen av deras historiemedvetande över tid.

Inom det sociokulturella perspektivet förstås lärande som en process som sker i samspel med andra människor. Med utgångspunkt i Lev Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen beskriver Säljö (2022, s. 106) hur lärande sker när individen får stöd i aktiviteter som ännu inte kan genomföras på egen hand. Detta stöd kan ges av en mer erfaren person, såsom en lärare eller en kamrat, och möjliggör att individen gradvis utvecklar nya kunskaper och färdigheter.

Säljö (2022, s. 104–106) betonar att lärande inte enbart handlar om individuella förmågor, utan om hur människor använder språk och kulturella redskap i sociala sammanhang. Genom gemensamma samtal, instruktioner och handledning kan elever successivt ta över mer ansvar för sitt lärande. När förståelsen ökar minskar behovet av stöd, och individen kan delta i mer avancerade aktiviteter. Lärande ses därmed som en successiv utveckling där förståelse utvecklas genom social interaktion och deltagande i meningsfulla sammanhang (Säljö, 2022, s. 104–106).

Begreppet den närmaste utvecklingszonen kan i denna studie användas för att belysa hur undervisningsmaterial kan stödja elever i att förstå historiskt innehåll. Genom skönlitteratur och läroböcker kan historiska händelser och perspektiv presenteras på olika nivåer, vilket kan skapa förutsättningar för att elever utvecklar sin förståelse av historia och historiemedvetande.

4.1.2. Det sociokulturella perspektivet som analytiskt verktyg

Det sociokulturella perspektivet används i analysen som ett teoretiskt ramverk för att tolka och förstå lärarnas beskrivningar av undervisningen. Perspektivet möjliggör en analys av hur lärande formas i sociala sammanhang och genom användning av kulturella redskap. Begreppet mediering används för att undersöka hur skönlitteratur och läroböcker fungerar som meningsskapande resurser i elevernas lärprocesser. Detta synliggörs i lärarnas beskrivningar av hur de använder texter för att förklara, konkretisera och levandegöra historiskt innehåll, samt för att skapa sammanhang och mening i undervisningen.

Begreppet *appropriering* används vidare för att analysera hur lärarna beskriver att elever gradvis tillägnar sig kunskaper och utvecklar sin förståelse genom arbete med texter. Detta sker exempelvis genom gemensamma samtal, tolkning av innehåll och aktiv användning av historiska begrepp, där eleverna successivt gör kunskapen till sin egen. *Appropriering* belyser därmed de processer genom vilka elever internaliserar och omformar kunskap i interaktion med andra.

Den närmaste utvecklingszonen används för att analysera hur lärarna stöttar och vägleder elevernas lärande i riktning mot en fördjupad förståelse. Detta kan exempelvis ske genom gemensamma genomgångar, stöttande frågor, modellering av analys eller genom anpassning av undervisningsmaterial. Analysen uppmärksammar även hur olika typer av undervisningsmaterial kan fungera som stödstrukturer som gör historiskt innehåll mer tillgängligt och begripligt för elever med olika förutsättningar.

Sammantaget möjliggör det sociokulturella perspektivet en fördjupad analys av hur undervisningspraktiker, lärarstöd och undervisningsmaterial samspelar i utvecklingen av elevers historiska förståelse och historiemedvetande. Perspektivet bidrar därmed till att synliggöra de dynamiska och relationella aspekterna av lärande i historieundervisningen.

5. Metod

I detta avsnitt beskrivs val av forskningsdesign, metodansats och datainsamlingsmetod samt hur urvalet av informanter har gjorts. Vidare behandlas de etiska överväganden som har varit aktuella i samband med datainsamlingen. Avsnittet syftar till att ge en tydlig bild av de metodval som ligger till grund för studien och hur dessa möjliggör besvarandet av studiens syfte och frågeställningar.

5.1. Fenomenologisk ansats

I denna studie används en fenomenologisk ansats, vars syfte är att beskriva och förstå människors levda erfarenheter. Fenomenologisk forskning fokuserar på hur olika fenomen upplevs av dem som studeras, snarare än på att förklara varför erfarenheterna uppstår. Enligt Martyn Denscombe (2018, s. 193–194) strävar fenomenologer efter att återge deltagarnas erfarenheter så troget som möjligt utifrån deras egna perspektiv.

För att möjliggöra detta tar den fenomenologiska ansatsen hänsyn till att mänskliga erfarenheter ofta är komplexa, mångfacetterade och ibland motsägelsefulla. Denscombe (2018, s. 193–194) framhåller att en styrka med fenomenologin är att den möjliggör djupgående beskrivningar utan att förenkla komplexa eller svårfångade fenomen. Därför ges utrymme för detaljerade och nyanserade berättelser som speglar deltagarnas upplevelser.

Vidare betonar Denscombe (2018, s. 193–194) att forskarens roll inte är att strukturera eller korrigera deltagarnas utsagor, utan att låta deras erfarenheter komma till uttryck även när de upplevs som oklara eller osammanhängande. I denna studie används en fenomenologisk

ansats för att förstå hur lärare upplever och beskriver sitt arbete med skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen i årskurs 1–6.

Valet att kombinera en fenomenologisk ansats med ett sociokulturellt perspektiv grundar sig i studiens syfte och frågeställningar, som fokuserar på hur lärare upplever arbetet med skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar de ser i relation till elevers historiemedvetande. Den fenomenologiska ansatsen kompletteras i studien av ett sociokulturellt perspektiv som teoretiskt ramverk. Medan fenomenologin möjliggör en fördjupad förståelse av lärarnas levda erfarenheter av att arbeta med skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen, används det sociokulturella perspektivet för att analysera hur dessa erfarenheter kan förstås i relation till undervisningens sociala sammanhang och de språkliga och materiella redskap som används. Kombinationen av ansats och teoretiskt perspektiv gör det möjligt att både synliggöra lärarnas upplevelser och förstå dem utifrån hur historiskt innehåll bearbetas genom språk, berättelser och gemensamma samtal i klassrummet.

5.2. Datainsamlingsmetod

För att besvara studiens syfte och frågeställningar har en kvalitativ datainsamlingsmetod i form av individuella intervjuer valts, då studien bygger på lärares beskrivningar, erfarenheter och resonemang. Det empiriska materialet utgörs därmed av intervjusvar. Även om Ann Kristin Larsen (2018, s. 34–36) framhåller att en kombination av kvantitativa och kvalitativa metoder kan bidra med både bredd och djup, kräver ett sådant upplägg mer omfattande planering, genomförande och analys. Med hänsyn till studiens omfattning och tidsramar har därför enbart en kvalitativ metod bedömts som mest ändamålsenlig.

Kvalitativa intervjuer kan enligt Larsen (2018, s. 137–139) vara mer eller mindre strukturerade. I denna studie används semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att fasta frågor kombineras med möjlighet till följdfrågor och fördjupning (se bilaga 3, intervjuguide). Detta möjliggör både jämförelser mellan informanternas svar och mer utvecklade beskrivningar av deras erfarenheter. Metoden bedöms vara väl lämpad för att undersöka hur lärare i årskurs 1–6 beskriver sitt arbete med skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen samt vilka möjligheter och utmaningar de upplever.

5.3. Urval och undersökningsgrupp

I denna studie samlades det empiriska materialet in från lärare som undervisar i historia på låg- och mellanstadiet, eftersom de har erfarenheter av den undervisningspraktik som studien belyser. Genom att ta del av deras erfarenheter och resonemang blir det möjligt att synliggöra hur olika undervisningsmaterial används samt vilka möjligheter och utmaningar lärarna upplever i arbetet med dessa.

Ulla Eriksson-Zetterquist och Göran Ahrne (2022, s. 62–63) beskriver flera sätt att välja ut personer för intervjuer i kvalitativ forskning. Ett vanligt tillvägagångssätt är tvåstegsurval, där

forskaren först identifierar en relevant organisation eller yrkesgrupp och därefter väljer ut personer inom denna grupp. I studien tillämpades tvåstegsurval. I det första steget valdes yrkesgruppen lärare i årskurs 1–6 ut, då dessa har direkt relevans för studiens syfte och frågeställningar. I det andra steget valdes enskilda lärare inom denna grupp ut som informanter. Urvalet gjordes strategiskt för att skapa variation vad gäller yrkeserfarenhet, ämnesbehörighet och undervisningsårskurs.

Utöver det strategiska urvalet innehåller studien även inslag av bekvämlighetsurval. Enligt Denscombe (2018, s. 71) innebär bekvämlighetsurval att deltagare väljs utifrån vad som är lättast tillgängligt för forskaren. I denna studie kontaktades några lärare direkt via telefon, medan andra nåddes via skolans administration. De lärare som var tillgängliga och frivilligt anmälde sitt intresse inkluderades i studien. Urvalet baserades därmed i viss utsträckning på praktiska faktorer såsom tillgänglighet och studiens genomförandeperiod. Metoden är enkel och praktiskt genomförbar, men innebär samtidigt att urvalet är begränsat. Studien omfattar sex lärare verksamma i årskurs 1–6 från två olika kommuner. Tre av lärarna undervisar i lågstadiet (årskurs 1–3) och tre i mellanstadiet (årskurs 4–6), vilket möjliggör jämförelser mellan stadierna. Urvalet omfattar lärare med mellan tre och 22 års yrkeserfarenhet, vilket skapar variation i materialet och bidrar till bredd i perspektiv.

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2022, s. 62–63) framhåller att kvalitativa intervjustudier vanligtvis kräver fler än enstaka intervjuer för att generera ett tillförlitligt material. Under analysarbetet framträdde tydliga återkommande teman och liknande resonemang hos majoriteten av informanterna. Nya intervjuer bedömdes därför inte tillföra väsentligt ny information i relation till studiens syfte, och datamättnad anses därmed ha uppnåtts.

I lågstadiet ingår:

- Lärare A är 31 år och har 11 års erfarenhet av arbete i grundskolan, varav fyra år som legitimerad lärare för årskurs F–3. Hen undervisar i historia i årskurs 1.
- Lärare B är 53 år, legitimerad lärare för årskurs F–3, och har 20 års erfarenhet av undervisning. Hen är även behörig i svenska som andraspråk för årskurs 1–3 och undervisar i historia i årskurs 2.
- Lärare C är 50 år, legitimerad lärare för årskurs F–3, och har tre års erfarenhet av undervisning. Hen undervisar i historia i årskurs 3.

I mellanstadiet ingår:

- Lärare D är 45 år, legitimerad lärare för årskurs F–6 med inriktning mot svenska och matematik, och har 15 års erfarenhet av undervisning. Hen undervisar i historia i årskurs 4.
- Lärare E, 40 år och har ämnesbehörighet i svenska och bild samt åtta års erfarenhet av undervisning. Hen undervisar i historia i årskurs 5 och vidareutbildar sig för närvarande till lärare för årskurs 4–6 med inriktning mot samhällsorienterande ämnen.

- Lärare F är 48 år, legitimerad lärare för årskurs 1–7, och har 22 års erfarenhet av undervisning. Hen undervisar i historia i årskurs 6.

Urvalet omfattar därmed lärare med mellan tre och 22 års yrkeserfarenhet, vilket skapar bredd i materialet och möjliggör variation i perspektiv. Samtidigt är det inte enbart variationen i erfarenhet som är betydelsefull i kvalitativa studier, utan även antalet intervjuer i relation till studiens tillförlitlighet. Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2022, s. 62–63) framhåller att kvalitativa intervjustudier vanligtvis kräver fler än enstaka intervjuer för att generera ett tillförlitligt material. Redan vid cirka 6–8 intervjuer börjar ett mönster framträda, men i många studier krävs omkring 10–15 informanter för att uppnå så kallad datamättnad. Datamättnad innebär att ytterligare intervjuer inte längre tillför ny väsentlig information, utan att svaren börjar upprepa sig. Under analysarbetet framträdde tydliga återkommande teman och liknande resonemang hos majoriteten av informanterna. Nya intervjuer bedömdes därför inte tillföra väsentligt ny information i relation till studiens syfte. Mot denna bakgrund anses datamättnad ha uppnåtts.

5.4. Studiens genomförande

Ulla Wide och Magnus Hakeberg (2021, 89–90) menar att det är viktigt att tid och plats är anpassade så att informanterna känner sig bekväma och kan delta ostört. Även intervjuaren behöver en miljö som möjliggör fokus. Hur intervjuer planeras kan påverka både deltagande och bortfall, och flexibilitet kring tid och plats kan underlätta rekrytering av informanter. Forskarens ansvar är därför att göra deltagandet så tillgängligt som möjligt. Intervjuer spelas vanligtvis in och transkriberas för att kunna analyseras i efterhand. Under och efter intervjun kan även anteckningar föras. Informanterna ska i förväg informeras om hur intervjun registreras och ge sitt samtycke, samt att den tekniska utrustningen fungerar på ett tillförlitligt sätt.

Med utgångspunkt i Wide och Hakebergs (2021, s. 89–90) betoning av vikten av god planering kring tid, plats och genomförande av intervjuer har studiens tidsplanering utformats med ambitionen att ge samtliga moment tillräcklig med tid och att genomföra dem i en logisk ordning. Arbetet inleddes med att färdigställa en intervjuguide (se Bilaga 3) som användes i samtliga intervjuer. Därefter kontaktades informanter och intervjuerna genomfördes, med hänsyn till informanternas tillgänglighet. Kontakten med informanterna skedde via telefon och mejl med skolans administratör. Vid kontakten gavs information (se bilaga 1) om studiens syfte, upplägg och vad deltagandet innebar via mejl där även ett samtyckesbrev skickas med (se bilaga 2). Lärare som uppfyllde urvalskriterierna och som frivilligt anmälde sitt intresse inkluderades i studien. Fem av sex intervjuer genomfördes i skolmiljö, antingen i klassrum eller i grupprum beroende på vad som var mest praktiskt i stunden, medan en intervju genomfördes i en hemmiljö. Under intervjuerna användes en intervjuguide som stöd, vilken fanns tillgänglig på den medhavda datorn. Samtalen spelades in med hjälp av mobiltelefon för att möjliggöra en noggrann bearbetning av materialet i efterhand.

Efter genomförandet av intervjuerna avsattes tid för transkribering och analys av det insamlade materialet, vilket utgjorde en central och tidskrävande del av studien. Avslutningsvis planerades tid för tolkning av resultaten samt färdigställande av examensarbetet.

5.5. Bearbetning och analys av data

Analys i kvalitativa studier handlar om att läsa och bearbeta textmaterial för att identifiera mönster, likheter och skillnader. Enligt Larsen (2018, s. 159–160) pågår analysen ofta under hela forskningsprocessen, men får en mer framträdande roll efter att datainsamlingen har avslutats. Ett vanligt tillvägagångssätt är att koda materialet, gruppera innehållet i kategorier och därefter identifiera återkommande mönster. Eftersom kvalitativt material ofta består av stora textmängder innebär analysen också att materialet reduceras och struktureras genom att fokus riktas mot det som är relevant för studiens syfte och frågeställningar.

I denna studie transkriberades intervjuerna ordagrant och sammanställdes i ett Worddokument, där de strukturerades i löpande text i form av samtal. Därefter lästes materialet igenom för att skapa en övergripande förståelse av deltagarnas utsagor. Analysen genomfördes med en tematisk ansats och utgick från studiens frågeställningar. Inledningsvis identifierades centrala delar av texten som var relevanta för studiens syfte och frågeställningar. Dessa markerades och kodades genom att viktiga delar lyftes fram och beskrevs kortfattat. Koderna jämfördes utifrån likheter och skillnader och grupperades i återkommande teman. Temana utvecklades med utgångspunkt i studiens frågeställningar, och materialet lästes igenom flera gånger för att säkerställa att temana var relevanta och överensstämde med deltagarnas utsagor. De slutgiltiga temana representerar mönster i hur deltagarna beskriver sina erfarenheter i relation till studiens frågeställningar.

Analysen inspirerades av en fenomenologisk ansats, vilket innebar att fokus låg på hur deltagarna själva beskrev och upplevde fenomenet. I stället för att utgå från färdiga kategorier eller teorier, utgick analysen från deltagarnas egna berättelser. Detta påverkade analysen genom att kodningen gjordes nära deltagarnas egna ord och att deras perspektiv stod i centrum när temana skapades. I analysen eftersträvades ett öppet förhållningssätt, där egna antaganden i möjligaste mån sattes åt sidan för att bättre kunna förstå deltagarnas erfarenheter. Avslutningsvis valdes citat ut som ansågs representativa för temana och som tydligt visade deltagarnas upplevelser i relation till studiens syfte.

5.6. Studiens tillförlitlighet

I detta avsnitt diskuteras studiens tillförlitlighet med fokus på *generaliserbarhet*, *validitet* och *reliabilitet*. Syftet är att belysa i vilken utsträckning studiens resultat kan anses vara relevanta, giltiga och pålitliga utifrån den valda forskningsansatsen och metodens genomförande. Genom att diskutera dessa aspekter skapas en grund för att bedöma studiens kvalitet och trovärdighet.

5.6.1. Generaliserbarhet

Forskningens trovärdighet hänger ihop med i vilken utsträckning resultaten kan vara relevanta även utanför den studerade kontexten. Inom kvalitativ forskning är statistisk generaliserbarhet begränsad, men resultaten kan ändå ha värde genom att de kan överföras till liknande sammanhang eller kopplas till bredare teoretiska perspektiv (Svensson & Ahrne, 2022, s. 33–35). I denna studie innebär det att resultaten inte kan generaliseras till alla lärare i årskurs 1–6, men att de kan bidra med ökad förståelse för hur skönlitteratur och läroböcker används i historieundervisningen. Resultaten kan därmed vara relevanta för lärare och skolor i liknande undervisningskontexter, även om sådana generaliseringar måste göras med försiktighet.

5.6.2. Validitet

Validitet handlar om giltighet och relevans, det vill säga om studien faktiskt belyser det den är tänkt att undersöka (Larsen, 2018, s. 59–60). För att uppnå god validitet behöver de frågor som ställs vara relevanta och ge tillräckligt underlag för de slutsatser som dras. I denna studie har detta beaktats genom att intervjufrågorna fokuserar på lärares användning av skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen.

Vidare innebär hög validitet att slutsatserna bygger på ett tillräckligt och relevant empiriskt material. Genom att grunda tolkningarna i lärarnas utsagor och genom att kritiskt granska resultaten har studien strävat efter att säkerställa att slutsatserna är rimliga utifrån det insamlade materialet (Larsen, 2018, s. 59–60).

5.6.3. Reliabilitet

Reliabilitet handlar om studiens pålitlighet och noggrannhet, det vill säga i vilken utsträckning datainsamlingen ger stabila och konsekventa resultat. Larsen (2018, s. 61) beskriver reliabilitet som graden av överensstämmelse mellan data som samlats in om samma fenomen i undersökningar som genomförts på liknande sätt. I denna studie har reliabiliteten stärkts genom att intervjuerna har genomförts med samma intervjuguide och i liknande intervjusituationer. Detta har gjorts för att tillfälliga skillnader inte ska påverka resultaten.

5.7. Etiska överväganden

Forskningsetik handlar om att balansera olika intressen, såsom strävan efter ny kunskap och behovet av att skydda deltagarnas integritet och minska risken för skada. Begreppet god forskningssed beskriver forskarens ansvar att följa gällande lagar, etiska riktlinjer och etablerade normer (Vetenskapsrådet, 20 oktober 2025).

Vetenskapsrådet hänvisar vidare till ALLEA:s dokument *Den europeiska kodexen för forskningens integritet* som ett centralt etiskt ramverk för god forskningssed.

Tillförlitlighet är viktig för att säkerställa forskningens kvalitet och ska präglade hela forskningsprocessen, från val av design och metod till analys och användning av resurser.

Ärlighet innebär att forskningen ska planeras, genomföras och redovisas på ett öppet, rättvist och objektivt sätt. Forskningen ska också visa respekt för kolleger, forskningsdeltagare och samhället, samt för miljö och kulturarv. Slutligen har forskaren ett ansvar för hela forskningsprocessen, från idé till färdigt arbete, och för de konsekvenser som forskningen kan få (Vetenskapsrådet, 20 oktober 2025).

I många forskningssammanhang är det nödvändigt att människor deltar för att studiens mål ska kunna uppnås. Ett övergripande riktmärke för etiska bedömningar inom forskning där människor medverkar eller berörs av studien är de fyra grundläggande principerna: att göra gott, att inte skada, att respektera individens självbestämmande (autonomi) samt att upprätthålla rättvisa (Vetenskapsrådet, 2025, s. 57–58).

I denna studie har principen om att göra gott följts genom att studien syftar till att bidra med kunskap om hur undervisning i historia kan bedrivas i årskurs 1–6. Principen om att inte skada har beaktats genom att studien inte inneburit några kända risker för deltagarna och inte behandlat känsliga frågor. Självbestämmande har säkerställts genom att deltagandet varit frivilligt och att informanterna informerats om studiens syfte, hur intervjuerna genomfördes och hur materialet skulle användas. Deltagarna informerades även om att de hade möjlighet att avbryta sitt deltagande när som helst. Rättvis principen har beaktats genom att informanterna valts ut på ett relevant sätt och att alla deltagare behandlats lika under studiens genomförande och redovisning av resultaten.

6. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras och analyseras studiens resultat i relation till syfte och frågeställningar. Syftet är att undersöka hur lärare i årskurs 1–6 beskriver användningen av skönlitteratur respektive läroböcker i historieundervisningen, hur dessa material upplevs bidra till elevers historiska förståelse och utveckling av historiemedvetande, samt vilka didaktiska möjligheter och utmaningar lärarna upptäcker.

Resultatet redovisas tematiskt utifrån studiens tre frågeställningar. Eftersom användningen av skönlitteratur skiljer sig mellan lågstadiet och mellanstadiet har resultatet i vissa delar delats upp mellan årskurs 1–3 och 4–6 för att synliggöra likheter och skillnader i lärarnas beskrivningar. Denna uppdelning gör det möjligt att göra en mer detaljerad analys av hur arbetssätt och prioriteringar skiljer sig mellan låg- och mellanstadiet. Analysen tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektiv som presenterats i kapitel 4.

Samtidigt har den fenomenologiska ansatsen betydelse och ligger till grund för studien, vilket innebär att lärarnas upplevelser och erfarenheter ges stort utrymme i resultatredovisningen. Resultatet analyseras därmed både i relation till lärarnas upplevda erfarenheter och till studiens teoretiska ramverk.

6.1. Lärares beskrivningar av användningen av skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen

Detta kapitel redovisar hur lärare i årskurs 1–6 beskriver sin användning av skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen. Resultatet visar att användningen av skönlitteratur varierar mellan både lärare och årskurser, där lärarnas upplevelser och erfarenheter av undervisningen utgör en central utgångspunkt för hur resultaten kan förstås. I de lägre årskurserna arbetar en lärare mer tematiskt med skönlitteratur, medan andra i högre grad utgår från läroböcker och digitala läromedel. Även i årskurs 4–6 finns variation, även om skönlitteratur där används något mer av samtliga lärare. Gemensamt är att läroböcker och digitala resurser utgör undervisningens grund och kompletteras med bland annat skönlitteratur och andra uttrycksformer för att fördjupa elevernas historiska förståelse, vilket i analysen analyseras både utifrån lärarnas beskrivna erfarenheter och i relation till studiens teoretiska ramverk.

6.1.1. Representativa mönster, likheter och skillnader

Ett samstämmigt resultat i både årskurs 1–3 och 4–6 är att läroboken utgör grunden i historieundervisningen. Samtliga lärare beskriver läroboken som ett verktyg för struktur, progression och faktakunskap. Samtidigt framträder skillnader i både omfattning och arbetssätt mellan de olika årskurserna. I årskurs 1–3 varierar användningen av skönlitteratur, Lärare C uppger att klassen för närvarande främst arbetar med läroboken och digitala resurser, där även film inkluderas, medan lärare A beskriver ett tematiskt arbetssätt där skönlitteratur används som ett komplement för att skapa ökad förståelse hos eleverna, något som utifrån lärarens erfarenheter framstår som betydelsefullt i undervisningen.

Även i årskurs 4–6 syns variationer mellan lärarna, men gemensamt för mellanstadielärarna är att samtliga använder skönlitteratur i undervisningen, dock i olika utsträckning. Lärare E beskriver att skönlitteratur regelbundet inkluderas i planeringen i varje arbetsområde, då detta enligt läraren bidrar till ökad förståelse och förbättrade resultat i undervisningen, lärare E förklarar:

Jag tänker alltså bara rent spontant så är det väl att jag försöker, oavsett vilket SO-ämne det är, att ändå välja ut någon skönlitterärbok. För jag tycker ändå att det har gett bra resultat när jag har gjort det. Så det är ju någonting som egentligen följer med från grovplaneringen redan. Att jag ändå väljer ut och tittar på vilka typer av böcker som jag skulle kunna ha inom ett visst område.

Utifrån lärare E:s beskrivning framgår det att skönlitteratur planeras in som en del av historieundervisningen redan från början. Genom att välja en bok som passar arbetsområdet används litteraturen som ett stöd för att hjälpa eleverna att förstå det historiska innehållet bättre. Skönlitteraturen fungerar därmed som ett komplement till läroböcker och annan undervisning.

Lärare F föredrar att använda läroböcker i undervisningen framför skönlitterära böcker. Samtidigt betonar läraren att skönlitteratur är viktig, eftersom den skapar mer engagemang och inlevelse hos eleverna än läroboken.

Ibland när jag läser ur läromedel kan man uppleva att det är lite tråkigt att lyssna på, för det är så mycket fakta. Men när man läser vilken högläsningbok som helst så blir det kanske lite mer engagemang från eleverna. Jag tror ju att de på något sätt lyssnar, eller kanske tar till sig, när det är mer som en saga, än när det kommer ren fakta, fakta på fakta på fakta. Då tror jag att de ibland zoomar ut. Men om det är en spännande bok, då vill man följa med i handlingen. (Lärare F).

Utifrån lärare F:s beskrivning framgår det att skönlitteratur används för att göra historieundervisningen mer engagerande. Läraren menar att eleverna lättare lyssnar och tar till sig innehållet när det presenteras som en berättelse, jämfört med när de möter mycket fakta i läroboken. Skönlitteraturen fungerar därför som ett stöd för att öka elevernas intresse och förståelse.

Det tydliga representativa mönstret är att läroboken fungerar som bas i historieundervisningen oavsett årskurs, medan skönlitteratur främst används som ett fördjupande och engagerande komplement. Resultatet visar samtidigt att omfattningen av de båda läromedlen varierar beroende på lärarens arbetssätt, prioriteringar, tillgängliga resurser och upplevd tidsbrist.

6.2. Lärares beskrivningar av didaktiska möjligheter och utmaningar med skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen

I detta kapitel presenteras lärarnas beskrivningar av de didaktiska möjligheter och utmaningar som är förknippade med användningen av skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen. Resultatet visar att båda texttyperna rymmer såväl styrkor som begränsningar. Bland de utmaningar som lyfts fram finns risken för sammanblandning av fakta och fiktion, tidsbrist samt svårigheter kopplade till textens språkliga nivå och elevernas varierande läsförmåga. Samtidigt betonas skönlitteraturens potential att skapa engagemang och fördjupad förståelse med tydligt faktainnehåll. Kapitlet belyser hur lärarna resonerar kring dessa aspekter och vikten av att kombinera olika texttyper i undervisningen, där fokus ligger på lärarnas beskrivningar samtidigt som dessa relateras till studiens teoretiska ramverk.

6.2.1. Representativa mönster, likheter och skillnader

Resultatet av intervjuerna visar att lärarna upplever både möjligheter och utmaningar i arbetet med skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen. Skönlitteraturen beskrivs som ett redskap som kan öka elevernas engagemang och motivation samt bidra till en fördjupad förståelse för historiska livsvillkor. Genom berättelser ges eleverna möjlighet att utveckla empati och identifikation med människor i det förflutna, vilket i lärarnas beskrivningar framstår som en betydelsefull del av undervisningen. En lärare beskriver exempelvis hur elever genom skönlitteraturen får en djupare förståelse för barns situation i historiska sammanhang:

Jag tror att det var någon elev som sa att när man förstår just det här att vara ett barn, och man vet att ens pappa ska i väg att slåss och kanske aldrig mer kommer tillbaka. Den uppfattningen får man kanske inte när man sitter och läser en SO-bok för man ser inte relationerna till varandra på samma sätt (Lärare E).

Läraren E:s beskrivning visar hur skönlitteraturen kan bidra till att historiska händelser upplevs som mer personliga och relationsnära, vilket inte alltid sker genom lärobokens faktainriktade framställning. Flera lärare framhåller även att skönlitteratur utvecklar elevernas förmåga att skapa inre bilder och därmed levandegör historien, något som i lärarnas erfarenheter framstår som centralt för elevernas förståelse.

Lärarna menar att detta skiljer sig från läroboken, som i större utsträckning presenterar fakta. Samtidigt lyfts flera utmaningar med skönlitterära böcker, vilket bland annat framkommer i lärare D:s beskrivning. En återkommande svårighet rör gränsdragningen mellan fakta och fiktion, eftersom elever ibland har svårt att avgöra vad som bygger på historiska fakta och vad som är påhittat i berättelsen. Detta uttrycks av läraren på följande sätt:

Man måste vara otroligt tydlig med vad det är du plockar ut som är fakta från den skönlitterära boken. Det kan ju förekomma inslag som drakar eller andra fiktiva figurer i boken. Att det finns någonting som inte riktigt stämmer eller är sant, och då tar vissa elever till sig det där som inte är sant. Så man måste verkligen var påläst på den boken man har, så man kan berätta innan och peka på vad som är sant och vad som är påhittat (Lärare D).

Lärarens beskrivning synliggör hur elever kan uppfatta fiktiva inslag som historiska sanningar, vilket ställer krav på att läraren är väl förberedd och tydligt markerar vad som är historiska fakta och vad som är påhittat i berättelsen. Det betyder att läraren behöver arbeta med källkritik när skönlitteratur används, vilket i detta sammanhang kan förstås utifrån lärarens egna erfarenheter av de utmaningar som uppstår i undervisningen. En ytterligare utmaning som lyfts är svårigheten att hitta en skönlitterär bok som både passar undervisningens innehåll och ryms inom den tid som finns tillgänglig. En lärare beskriver att boken inte får vara för omfattande, samtidigt som den behöver knyta an till det aktuella arbetsområdet och engagera flertalet av eleverna:

En skönlitterär bok får inte vara jättetjock, för man vill ju hinna i det tidsspann man är i och samtidigt hitta en bok som ändå håller sig i närheten av det vi gör. Och sen får den inte ta för lång tid heller. Man måste också hitta en bok som fångar de flesta eleverna. Det kan vara en utmaning (Lärare F).

Utifrån lärare F:s beskrivning framgår det att valet av skönlitteratur kräver att läraren tar hänsyn till både tidsramar, innehåll och elevernas intresse, vilket gör urvalsprocessen krävande och kan förstås i relation till lärarens upplevda erfarenheter av undervisningens praktiska villkor.

Skönlitteraturen medför även utmaningar kopplade till elevernas varierande läsförmåga, särskilt i årskurs 4–6, där spridningen kan göra språkligt mer krävande texter svåra för vissa elever att ta till sig. Högläsning lyfts därför fram som en strategi som kan göra arbetet mer tillgängligt för alla elever. Tidsbrist framträder också som en central faktor. Lärarna i årskurs 4–6 upplever att utrymmet för att arbeta med skönlitterära böcker under en längre period har

minskat, särskilt i relation till Lgr 22. De beskriver att det centrala innehållet i dagens läroplan har blivit mer omfattande jämfört med tidigare läroplaner, vilket ställer ökade krav på att behandla fler undervisningsmoment. Denna förändring upplevs som krävande och påverkar möjligheten att fördjupa arbetet med skönlitteratur i historieundervisningen.

När det gäller läroboken beskrivs den som ett stabilt stöd i undervisningen genom att den ger undervisningen en tydlig ram, ett sammanhängande innehåll och en gradvis kunskapsutveckling. Samtidigt upplevs den som mindre engagerande och ibland som ”platt”, vilket kan påverka elevernas motivation och begränsa möjligheten till djupare identifikation.

Ett tydligt mönster i lärarnas beskrivningar är att varken skönlitteratur eller lärobok räcker till på egen hand. I stället används de som komplement till varandra, där båda bidrar på olika sätt till elevernas historiska förståelse och där undervisningen formas genom en kombination av deras olika egenskaper, vilket i analysen tar sin utgångspunkt i hur lärarna själva erfar och beskriver sin undervisningspraktik.

6.3. Lärares beskrivningar av hur skönlitteratur och läroböcker bidrar till elevers historiska förståelse och utveckling av historiemedvetande

I detta kapitel presenteras hur lärarna beskriver att skönlitteratur och läroböcker bidrar till elevers historiska förståelse och utveckling av historiemedvetande i årskurs 1–6. Fokus ligger på hur undervisningen stödjer elevernas förmåga att se samband mellan dåtid, nutid och framtid samt hur identitet och värderingar aktualiseras i mötet med historiskt innehåll. Resultatet visar att både skönlitteratur och läroböcker spelar en viktig roll, men att de används på olika sätt och fyller olika funktioner. I linje med studiens fenomenologiska ansats framträder detta i hur lärarna beskriver och erfar arbetet med dessa i undervisningen. Skönlitteraturen beskrivs främst som ett redskap för inlevelse, identifikation och jämförelser mellan historiska levnadsvillkor och dagens samhälle. Läroboken ses som en viktig grund för fakta, förståelse för hur händelser hänger ihop i tid och för att lära sig viktiga begrepp. Samtidigt betonar lärarna att historiemedvetande inte utvecklas automatiskt genom läsning av något material i sig, utan genom medvetet didaktiskt arbete där samtal, jämförelser och reflektion ges utrymme i undervisningen, vilket tyder på hur lärarnas upplevda erfarenheter formar deras syn på vad som främjar elevers lärande.

6.3.1. Representativa mönster, likheter och skillnader

Ett återkommande mönster i studien är att lärarna betonar att elevers förståelse av historia utvecklas genom aktiva samtal och jämförelser, vilket speglar hur de själva upplever undervisningens betydelse för elevernas lärande. Detta gäller även utvecklingen av historiemedvetande, som enligt lärarna inte är beroende av ett specifikt material i sig, utan av hur undervisningen genomförs. Oavsett material framhålls dock vikten av att eleverna får möjlighet att jämföra hur människor levde förr med hur vi lever idag. När det gäller arbetet

med att utveckla elevernas förståelse för historiska tidsperspektiv i årskurs 1–3 beskriver lärare B hur både läroboken och gemensamma samtal används som stöd.

Vi brukar sätta upp en tidslinje och förstå att här var då och här är vi nu. Bara för att få ett perspektiv. Jag tänker på den boken man har. Det är klart att det finns någon typ av bild som försöker visa en tidslinje, för att förstå hur länge sen det var och då gjorde de det här. Men även här så måste man diskutera och prata (Lärare B).

Läraren beskriver hur tidslinjer används för att tydliggöra när olika händelser ägde rum och för att visa skillnaden mellan dåtid och nutid. Tidslinjen ger eleverna en visuell överblick över historiska skeenden. Samtidigt betonas att det är genom samtal och diskussioner som elevernas förståelse för historiska samband utvecklas vidare, vilket i detta sammanhang kan förstås utifrån lärarens erfarenheter av hur elever tillägnar sig historisk förståelse.

Även skönlitteratur lyfts fram som ett redskap för att stärka elevernas historiemedvetande. Lärare E beskriver hur berättelser kan bidra till att eleverna både lever sig in i det förflutna och relaterar det till sin egen samtid:

Jag tänker att om man jobbar med skönlitteratur och att man stärker själva undervisningen med att man har olika verk. Då kan eleverna sätta sig in i hur det var förr och så. Och sen också att man kopplar till hur det är idag och att man liksom för en diskussion så tycker jag att det medvetandegör mer (Lärare E).

Här framgår att skönlitteratur används för att hjälpa elever att förstå hur människor levde förr och för att knyta samman dåtid och nutid. Genom diskussioner där dåtid och nutid ställs i relation till varandra beskrivs elevernas medvetenhet om historiska samband fördjupas, vilket kan förstås i relation till lärarnas beskrivna erfarenheter av undervisningens betydelse.

Sammantaget framgår att historiemedvetande växer fram i arbetet med olika undervisningsresurser, såsom läroböcker, film och digitala läromedel, i kombination med gemensamma samtal och reflektioner. Samtidigt framkom det att intervjuerna bidrog till en ökad medvetenhet hos flera lärare om skönlitteraturens betydelse i historieundervisningen, vilket ytterligare synliggör hur deras förståelse utvecklas genom reflektion över den egna praktiken.

I årskurs 4–6 beskriver lärarna att utvecklingen av historiemedvetande sker genom en kombination av skönlitteratur, lärobok och gemensamma samtal. Båda texttyperna framhålls som viktiga, men på olika sätt.

Skönlitteratur i årskurs 4–6 beskrivs som ett redskap som underlättar jämförelser mellan historiska livsvillkor och dagens samhälle. Genom berättelser reflekterar elever över exempelvis avsaknad av elektricitet, barnarbete, skolgång, rättigheter och könsroller. Dessa jämförelser leder ofta till samtal om värdegrund, identitet och hur samhället har förändrats över tid. Eleverna ges möjlighet att sätta sig in i hur människor levde förr och relatera detta till sin egen samtid, vilket i lärarnas beskrivningar framstår som centralt för utvecklingen av historiemedvetande.

Samtidigt betonar lärarna i årskurs 4–6 att faktakunskaper är nödvändiga för att förstå utvecklingslinjer och historiska samband. Återigen betonar lärarna att läroboken ger en kronologisk struktur och behandlar viktiga begrepp som hjälper eleverna att resonera om förändring och samband över tid.

Lärare E beskriver att skönlitteratur hjälper eleverna att utveckla sitt historiemedvetande genom att de får leva sig in i hur människor levde och tänkte förr. När eleverna jämför livet då med sin egen tid blir de mer medvetna om vad som har förändrats och vad som skiljer sig åt. Berättelserna gör historien mer levande och konkret, vilket enligt läraren ger eleverna en bättre helhetsförståelse och gör det lättare för dem att koppla historiska händelser till sitt eget liv. Läraren beskriver:

Vi ser att eleverna är väldigt eller blir väldigt medvetna när de får de här mer målande historierna. Just kring hur barn levde, hur man levde i olika familjer, samhällen eller i städer (Lärare E).

Genom sådana berättelser får eleverna lättare att förstå historiska livsvillkor och jämföra dem med sin egen samtid, vilket tyder på hur lärarens erfarenheter bidrar till förståelsen av hur elever utvecklar historisk förståelse. En tydlig skillnad mellan lärarna är att lärare E i större utsträckning betonar skönlitteraturens roll i undervisningen, medan lärare F framhåller läroboken som det centrala verktyget. Lärare E beskriver skönlitteraturen som ett återkommande och planerat inslag som bidrar till inlevelse och en fördjupad förståelse. Lärare F utgår däremot främst från läroboken och ser de berättande inslagen i den som ett stöd för elevernas förståelse. Lärare F uttrycker det på följande sätt:

Ja men som jag sa jag tycker våran är väldigt bra, och den är på en sådan nivå att det är lätt för dem att förstå. Och sen att det kommer berättelser i den.

Lärarens beskrivning visar att läroboken uppfattas som tydlig och anpassad till elevernas nivå. De berättande inslagen gör det lättare för eleverna att leva sig in i historien. Vidare menar lärare F att läroboken ger struktur och fakta, men att det är genom samtal efter läsningen som elevernas förståelse för samband mellan dåtid och nutid utvecklas, vilket speglar lärarens upplevelser av hur undervisningen fungerar i praktiken.

Skillnaden ligger således i vilket material som ges störst utrymme i undervisningen. Ett tydligt mönster i mellanstadiet är att historiemedvetande inte anses uppstå genom läsning i sig. I stället framhålls vikten av lärarens aktiva arbete med jämförelser, frågor och gemensamma diskussioner där dåtid och nutid ställs mot varandra. Variation mellan berättelse, faktatext, film och samtal beskrivs ge goda förutsättningar för att utveckla elevernas förståelse. Analysresultatet har sin utgångspunkt i hur lärarna själva erfar och beskriver sin undervisningspraktik.

Som tidigare resultat i denna studie har visat präglas undervisningen i årskurs 4–6 av tidsbrist, ökade kunskapskrav och elevernas varierande läsförmåga. Detta innebär att användningen av skönlitteratur i hög grad är beroende av lärarens planering och didaktiska prioriteringar, vilket kan kopplas till de villkor som lärarna upplever i undervisningen.

6.4. Sociokulturellt perspektiv i relation till studiens resultat

För att tolka studiens resultat har det sociokulturella perspektivet använts som analytiskt ramverk. I enlighet med det sociokulturella perspektiv som presenterats i kapitel 4 kan lärande förstås som en social process där kunskap utvecklas i samspel mellan människor och genom användning av olika språkliga och materiella redskap. Enligt Säljö (2022, s. 18) formas lärande genom deltagande i sociala sammanhang där språk, texter och andra kulturella verktyg spelar en central roll. I denna studie kan både skönlitteratur och läroböcker förstås som sådana redskap i historieundervisningen.

Resultatet visar att läroboken ofta används för att skapa struktur, progression och en tydlig faktagrund i undervisningen. Detta kan förstås i relation till begreppet mediering, där redskap används för att organisera och förmedla kunskap (Säljö, 2014, s. 81–82). Läroboken fungerar därmed som ett medierande redskap som gör historiskt innehåll mer tillgängligt och begripligt för eleverna. Genom läroboken presenteras historiska händelser i en kronologisk ordning och med centrala begrepp, vilket bidrar till att eleverna får en grundläggande förståelse för historiska samband.

Skönlitteraturen beskrivs i resultatet bidra till inlevelse och förståelse av människors levnadsvillkor i historiska sammanhang. Även detta kan förstås genom begreppet mediering, där språket utgör ett centralt redskap för att tolka och förstå världen (Säljö, 2014, s. 81–82). Genom berättelser får eleverna möjlighet att ta del av historiska erfarenheter som de själva inte har upplevt. Detta ligger i linje med Säljö (2022, s. 93) beskrivning av hur språkliga uttrycksformer och texter möjliggör att kunskap kan föras vidare mellan generationer och bidra till att historiska erfarenheter görs begripliga för dagens elever.

Begreppet appropriering används för att beskriva hur elever gradvis tillägnar sig och lär sig använda språkliga och begreppsliga verktyg i olika sammanhang (Säljö, 2022, s. 152). Detta blir särskilt relevant i relation till lärarnas beskrivningar av gemensamma samtal, begreppsförklaringar och högläsning i undervisningen. Genom att delta i diskussioner om historiska händelser och begrepp ges elever möjlighet att successivt utveckla sin historiska förståelse tillsammans med andra. Lärandet framträder därmed som en successiv utveckling där eleverna tillägnar sig nya sätt att förstå och resonera kring historiska fenomen.

Lärarnas beskrivningar av stöttning i arbetet med att skilja mellan fakta och fiktion kan även förstås i relation till den närmaste utvecklingszonen. Med utgångspunkt i Lev Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen beskriver Säljö (2022, s. 106) hur lärande sker i samspel med andra, där elever genom stöd och vägledning kan utveckla en förståelse som de ännu inte skulle kunna uppnå på egen hand. I relation till studiens resultat kan detta exempelvis kopplas till lärarnas arbete med att tydliggöra vad som är historiska fakta och vad som är fiktiva inslag i skönlitterära berättelser. Genom lärarens vägledning, förklaringar och gemensamma diskussioner får eleverna möjlighet att utveckla en djupare förståelse av historiskt innehåll än vad de skulle kunna göra på egen hand.

Sammantaget visar analysen att både skönlitteratur och läroböcker fungerar som viktiga medierande redskap i historieundervisningen. Genom att kombinera olika typer av texter och skapa utrymme för samtal, reflektion och gemensam bearbetning ges elever möjlighet att utveckla historisk förståelse i samspel med andra. Detta ligger i linje med det sociokulturella perspektivets syn på lärande som något som utvecklas genom deltagande i sociala och språkliga praktiker.

7. Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till syfte, teori och tidigare forskning. Fokus ligger på att problematisera och reflektera över hur skönlitteratur och läroböcker används i historieundervisningen samt vilka konsekvenser detta kan få för elevers utveckling av historiemedvetande.

7.1. Resultatdiskussion

Ett centralt resultat i studien är att läroboken fortsatt har en stark ställning i historieundervisningen, trots att lärarna beskriver skönlitteratur som mer engagerande och meningsskapande för eleverna. En möjlig förklaring kan vara de strukturella förutsättningar som präglar dagens skola, såsom tidsbrist, omfattande kunskapskrav och behovet av tydlig progression. Eftersom läroboken ofta erbjuder en färdig struktur och en kronologisk överblick kan den upplevas som ett tryggt och effektivt redskap i en undervisning där många moment ska hinnas med. Även Norlander (2021, s. 114) visar att läroboken ofta utgör undervisningens grund, medan skönlitteratur används mer som ett komplement när tiden tillåter. I en skola som i hög grad styrs av tydliga mål och kunskapskrav kan därför strukturerade och faktabaserade läromedel framstå som mer praktiska arbetsätt än de arbetsätt som kräver mer tid för samtal och gemensam reflektion. Resultatet belyser därmed hur lärare beskriver användningen av både läroböcker och skönlitteratur i historieundervisningen, vilket knyter an till studiens första frågeställning.

Samtidigt beskriver lärarna skönlitteratur som ett sätt att skapa engagemang och göra historien mer levande för eleverna. Genom berättelser kan elever få en inblick i hur människor levde under olika historiska perioder, vilket kan bidra till en mer konkret och meningsfull förståelse av historien. Ingemanssons (2010, s. 286) avhandling visar också att skönlitteratur, särskilt i kombination med samtal och skrivande, kan bidra till en mer levande förståelse av historiska miljöer.

Lärarna lyfter dock även flera utmaningar i arbetet med skönlitteratur. De menar att arbetet kan vara tidskrävande och kräver noggrann planering, samtidigt som det finns en risk att elever blandar samman fakta och fiktion. Det kan också vara svårt att hitta texter som passar elevernas varierande läsförmåga. Resultaten visar därmed att användningen av skönlitteratur kräver medvetna didaktiska överväganden. Detta ligger i linje med Ingemansson (2010, s. 17–20), som betonar att skönlitteraturens potential i undervisningen i hög grad beror på hur den

bearbetas genom samtal och reflektion. Lärarna beskriver samtidigt att läroboken är ett viktigt redskap för att skapa struktur och bygga upp faktakunskaper. Detta kan kopplas till Dwyer och Martin-Changs (2023, s. 698–700) resultat, där faktatexter lyfts fram som särskilt effektiva för att utveckla strukturerad faktakunskap. Resultaten tyder därför på att skönlitteratur och läroböcker fyller olika men kompletterande funktioner i historieundervisningen. Resultatet synliggör därmed de didaktiska möjligheter och utmaningar som lärare upplever i arbetet med skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen.

När det gäller utvecklingen av elevers historiemedvetande framkommer i studien att lärarna framför allt betonar betydelsen av samtal, jämförelser och reflektioner kring historiska livsvillkor. Eleverna uppmuntras exempelvis att jämföra hur människor levde förr med hur livet ser ut idag, exempelvis när det gäller elektricitet, barnarbete, skolgång och rättigheter. Dessa jämförelser kan förstås som ett samspel mellan dåtid och nutid, vilket är centralt för utvecklingen av historiemedvetande. Detta ligger i linje med Ingemansson (2010, s. 290–292), som visar att elevers historiska förståelse fördjupas när de inte enbart tar del av innehållet utan också tolkar det och kopplar det till egna erfarenheter. Även Dwyer och Martin-Chang (2023, s. 670) visar att skönlitteratur kan bidra till empati och perspektivtagande, vilket kan stödja utvecklingen av historiemedvetande.

Samtidigt visar resultatet från denna studie att läroboken spelar en viktig roll i att skapa kronologisk struktur och hjälpa elever att förstå hur historiska händelser hänger samman över tid. Flera lärare i studien beskriver också hur de använder tidslinjer i undervisningen för att tydliggöra historiska skeenden och skapa en överblick över olika tidsperioder. Detta visar att utvecklingen av historiemedvetande inte enbart handlar om inlevelse i historiska berättelser, utan också om att utveckla en förståelse för tidslinjer, förändring och kontinuitet.

Resultatet bidrar därmed till en mer nyanserad bild av hur skönlitteratur används i praktiken i historieundervisningen. Medan vissa planerar in skönlitteratur som ett återkommande inslag i undervisningen, använder andra den mer sporadiskt. Jag tolkar detta som att lärarnas egna prioriteringar påverkar hur skönlitteratur integreras i historieundervisningen. Liknande tendenser lyfts även i tidigare forskning. Brugar och McMahon Whitlock (2019, s. 78, 83) visar att lärare ofta har ett stort eget inflytande över valet av skönlitteratur, vilket kan bidra till variation i hur litteratur används mellan olika klassrum. Ett särskilt intressant resultat är skillnaden mellan lågstadiet och mellanstadiet. I årskurs 4–6 används skönlitteratur mer medvetet och planerat, medan den i årskurs 1–3 förekommer i mer begränsad utsträckning. En möjlig förklaring kan vara att elevernas utvecklade läsförmåga i mellanstadiet gör det lättare att arbeta med längre texter. Samtidigt väcker detta frågor om skönlitteratur skulle kunna ges större utrymme även i de yngre årskurserna, exempelvis genom högläsning.

Det är samtidigt anmärkningsvärt att skönlitteratur används i relativt begränsad utsträckning, trots att kursplanen i historia lyfter fram betydelsen av skönlitteratur i undervisningen, exempelvis genom:

Undervisningen ska vidare bidra till att eleverna utvecklar förståelse för hur historia används i samhället och i vardagslivet. Därigenom ska eleverna få olika perspektiv på hur bruket av historiska berättelser och referenser kan påverka människors identiteter, värderingar och föreställningar. (Skolverket, 2022, s. 180).

Detta kan tyda på att läroplanens omfattning och de många kunskapskraven skapar en tidspress som gör att mer fördjupande arbetssätt ibland får mindre utrymme i praktiken.

Sammantaget visar både denna studies resultat och tidigare forskning att skönlitteratur och läroböcker fyller olika men kompletterande roller i historieundervisningen. I denna tolkning, med utgångspunkt i studiens fenomenologiska ansats, ges lärarnas upplevelser och erfarenheter en central betydelse. Skönlitteratur bidrar till inlevelse och perspektivtagande, medan läroboken ger struktur och en stabil faktagrund. Resultaten pekar därför på betydelsen av att lärare medvetet kombinerar olika typer av texter i undervisningen för att skapa både struktur och möjligheter till inlevelse och reflektion i arbetet med historia. Studien bidrar därmed till en ökad förståelse för hur lärare resonerar kring användningen av skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen i årskurs 1–6.

7.2. Metodkritik

I detta avsnitt reflekterar jag över studiens svagheter och de svårigheter som uppstod under genomförandet samt min egen roll som intervjuare. Studien bygger på en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer, vilket jag bedömde som lämpligast, då syftet var att fånga lärares erfarenheter och resonemang. Även fast Larsen (2018, s. 34–36) menar att en kombination av kvalitativa och kvantitativa metoder kan bidra med både bredd och djup valde jag att begränsa mig enbart till intervjuer, med hänsyn till studiens tidsram och omfattning. I efterhand kan jag dock se att exempelvis en kompletterande enkät hade kunnat ge en mer mångsidig bild av hur skönlitteratur och läroböcker faktiskt används i undervisningen, men med tanke på den begränsade responsen från de tillfrågade lärarna samt studiens tidsramar är det dock tveksamt om tillräckligt många svar och tillräcklig tid hade funnits för att analysera båda delarna.

Tidsaspekten påverkade även genomförandet av intervjuerna. Under flera intervjuer upplevde jag en viss stress, delvis eftersom informanterna uttryckte att de hade begränsat med tid. Några lärare menade även att de inte hade så mycket att tillföra. Jag upplevde att detta påverkade intervjusituationen och i vissa fall ledde till kortare och mindre utvecklade svar. Enligt Larsen (2018, s. 137–139) bygger semistrukturerade intervjuer på möjligheten att ställa 32 följdfrågor och fördjupa resonemang. Som tidigare nämnt så fick jag känslan av att lärarna hade begränsat med tid, vilket gjorde att jag inte ställde följdfrågor i den utsträckning jag annars hade velat. Detta kan ha påverkat materialets djup.

Min roll som intervjuare kan också ha påverkat intervjuerna. Wide och Hakeberg (2021, s. 83) betonar att en kvalitativ forskningsintervju kräver samtalskompetens, förmåga att hålla struktur och att ställa relevanta följdfrågor. I efterhand kan jag se att detta var en utmaning för mig, särskilt eftersom det var första gången jag genomförde forskningsintervjuer. Min begränsade erfarenhet kan ha påverkat hur jag styrde samtalet och hur väl jag lyckades skapa

utrymme för fördjupning. Samtidigt beskriver Larsen (2022, s. 143) att intervju-effekten är en av intervju-metodens största svagheter, eftersom forskarens närvaro och sätt att formulera frågor kan påverka informantens svar. Det innebär att både frågornas utformning och intervjuarens respons kan styra samtalet i vissa riktningar. Även om jag inte ville lägga in mina egna värderingar eller åsikter i informanternas svar är jag medveten om att mina följdfrågor och mina reaktioner ändå kan ha påverkat hur intervjun utvecklades. I ett fall avvek en informant från frågans fokus, och i efterhand ser jag att jag hade kunnat vara tydligare med att föra samtalet tillbaka till studiens ramar.

Jag ser också att en tydligare kommunikation kring tidsåtgången hade kunnat skapa bättre förutsättningar för mer utvecklade resonemang. Även om information om intervjuens längd framgick i det inledande mejlutsickret upplevde jag att flera informanter inte hade tagit del av denna information. Här brast kommunikationen, vilket kan ha bidragit till den upplevda tidspressen under intervjuerna. Om studien skulle genomföras igen skulle tidsramen därför tydliggöras muntligt i samband med bokningen, så att den är förankrad hos informanterna innan intervjun påbörjas.

En av de största utmaningarna i studien var att få tillgång till informanter. Inledningsvis hade jag särskilt svårt att få kontakt med lärare som undervisar på mellanstadiet, vilket påverkade urvalsprocessen negativt. Efter ytterligare kontaktförsök lyckades jag dock inkludera mellanstadielärare i studien. Urvalet kom därför delvis att bestå av de lärare som hade möjlighet och tid att delta, vilket innebär att studien innehåller inslag av bekvämlighetsurval (Denscombe, 2018, s. 71). Min ursprungliga avsikt var att arbeta med flera tydliga urvalskriterier, bland annat att samtliga informanter skulle inneha lärarlegitimation, för att stärka studiens relevans och kvalitet. På grund av svårigheter att få tillräckligt många deltagare fick jag dock justera vissa kriterier och i ett fall bortse från behörighetskravet för att kunna genomföra studien. Samtidigt gjordes urvalet medvetet så att lärare från både låg- och mellanstadiet deltog i studien. Eftersom deltagandet i stor utsträckning byggde på tillgänglighet kan det dock ha påverkat vilka erfarenheter och perspektiv som kom att representeras i studien.

Den begränsade tillgången till lärare påverkade även möjligheten att genomföra fler pilotintervjuer. Enligt Larsen (2018, s. 110) är pilotintervjuer viktiga för att pröva frågornas tydlighet och relevans samt ge intervjuaren möjlighet att öva och justera upplägget inför den faktiska datainsamlingen. Den begränsade tillgången till lärare påverkade möjligheten att genomföra fler pilotintervjuer. I efterhand ser jag att det hade varit värdefullt att genomföra fler pilotstudier, gärna minst tre, för att ytterligare utveckla intervjufrågorna och känna mig tryggare i intervjusituationen. Svårigheter att hitta informanter gjorde dock att detta inte kunde genomföras. Jag upplevde även att stressen var påtaglig under vissa intervjuer. Flera informanter uttryckte att de hade begränsat med tid, vilket jag upplevde påverkade intervjusituationen. I vissa fall kan detta ha gjort att svaren blev kortare eller mindre utvecklade än vad de annars hade kunnat vara.

Datamättnad beskrivs av Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2022, s. 62–63) som en viktig aspekt i kvalitativa intervjustudier och innebär att ytterligare intervjuer inte tillför någon ny väsentlig information. Studien omfattade sex lärare och flera återkommande mönster framträdde i materialet. Mot denna bakgrund bedömdes datamättnad vara uppnådd och ytterligare intervjuer ansågs därför inte nödvändiga.

7.2.1. Implikationer för framtida studier

Mot bakgrund av dessa erfarenheter finns flera aspekter som kan vara värdefulla att beakta för den som vill genomföra en liknande studie. För det första kan det vara fördelaktigt att avsätta mer tid för rekrytering av informanter, då det i denna studie visade sig vara en tidskrävande process att få kontakt med lärare som hade möjlighet att delta. För det andra kan det vara värdefullt att genomföra fler pilotintervjuer innan den faktiska datainsamlingen påbörjas. Detta kan ge möjlighet att pröva intervjufrågornas tydlighet och samtidigt ge intervjuaren ökad trygghet i intervjusituationen. En annan aspekt är att vara tydlig med tidsramen för intervjun redan i samband med bokningen, exempelvis genom att muntligt informera om intervjuens ungefärliga längd. Detta kan bidra till att skapa bättre förutsättningar för mer utvecklade resonemang under intervjun.

7.3. Slutsats och förslag på framtida studier

Denna undersökning kom fram till flera centrala resultat. För det första visar studien att läroboken har en stark och självklar roll i historieundervisningen. Den uppfattas som ett viktigt stöd för struktur, progression och faktakunskap och fungerar ofta som undervisningens grund. Samtidigt framkommer det att skönlitteratur också har en viktig funktion i undervisningen. Den beskrivs som ett redskap för att skapa engagemang, inlevelse och en mer levande förståelse för hur människor levde förr. Resultatet visar därmed att läroböcker och skönlitteratur inte bör ses som motsatser, utan som kompletterande resurser i historieundervisningen. Läroboken bidrar till att ge eleverna en sammanhängande bild av historien, förstå tidsordning och utveckla centrala begrepp, medan skönlitteraturen kan göra historien mer levande genom att elever får ta del av människors berättelser och erfarenheter.

För det andra visar studien att utvecklingen av elevers historiska förståelse och historiemedvetande inte enbart är beroende av vilket läromedel som används, utan i hög grad av hur läraren arbetar med materialet. Resultatet pekar på att arbetssätt som samtal, jämförelser och gemensamma reflektioner spelar en central roll i undervisningen. Genom sådana didaktiska arbetssätt får elever möjlighet att diskutera och reflektera kring historiska händelser samt se samband mellan dåtid, nutid och framtid. Studien synliggör därmed också de didaktiska möjligheter som uppstår när olika typer av texter bearbetas gemensamt i undervisningen, men även de utmaningar som kan uppstå om undervisningen främst fokuserar på faktainnehåll utan utrymme för reflektion. Elevers historiska förståelse och historiemedvetande kan därför förstås som något som utvecklas i det didaktiska arbetet i klassrummet, snarare än genom ett specifikt läromedel i sig.

För det tredje visar studien att användningen av skönlitteratur varierar mellan både årskurser och lärare. Skönlitteratur används generellt mer i mellanstadiet än i lågstadiet, och vissa lärare integrerar den mer systematiskt i undervisningen än andra. Jag uppfattar detta som ett uttryck för att faktorer som tidsbrist, omfattande kunskapskrav samt lärarens egna erfarenheter och prioriteringar påverkar vilka arbetssätt som får utrymme i undervisningen. Detta väcker frågor om likvärdighet, eftersom elever därmed kan få olika möjligheter att möta historien genom både fakta och berättelser beroende på vilken lärare de har. Valet av läromedel framstår därför inte enbart som en praktisk fråga, utan också som en didaktisk och i viss mån demokratisk fråga, eftersom det påverkar vilka perspektiv och förståelseformer som ges utrymme i undervisningen.

Sammantaget kan studien förhoppningsvis bidra med insikter för verksamma lärare genom att belysa hur olika typer av läromedel kan användas tillsammans för att stärka elevers historiska förståelse. Resultatet tyder på att det kan vara värdefullt att arbeta med både läroböcker och skönlitteratur, där lärobokens struktur och faktakunskaper samspelar med skönlitteraturens berättelser och möjligheter att skapa engagemang. Studien kan också bidra till reflektion kring hur samtal och gemensam bearbetning av texter kan användas mer medvetet för att stödja utvecklingen av elevers historiemedvetande. Samtidigt har arbetet med studien väckt nya frågor. Det skulle exempelvis vara värdefullt att undersöka hur elever själva upplever arbetet med skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen och hur de beskriver sin egen förståelse av samband mellan dåtid, nutid och framtid.

Vidare forskning skulle även kunna inkludera klassrumsobservationer för att studera hur arbetet med olika texttyper genomförs i praktiken samt fördjupa förståelsen för hur organisatoriska förutsättningar, såsom tid, resurser och styrdokument, påverkar lärares val av läromedel. Det skulle även vara relevant att undersöka vilken roll digitala läromedel, såsom film och andra visuella medier, kan ha i undervisning i andra ämnen än historia. Sådana medier kan erbjuda ytterligare möjligheter att levandegöra innehåll och skapa engagemang, men väcker också frågor om hur de påverkar elevers källkritiska förmåga och förståelse. Studier skulle därför kunna undersöka hur film och digitala resurser används i kombination med läroböcker och skönlitteratur i olika ämnen samt vilken betydelse detta har för elevers lärande. Därutöver skulle det även vara relevant att kombinera intervjuer med andra datainsamlingsmetoder, exempelvis en enkät, för att få en bredare bild av hur skönlitteratur och läroböcker används i historieundervisningen.

Referenser

Brugar, K. A., & Whitlock, A. M. (2019). "I like [...] different time periods:" Elementary teachers' uses of historical fiction. *Social Studies Research and Practice. Emerald Publishing. 14(1)*, 78–97. <https://www.emerald.com/ssrp/article-abstract/14/1/78/372215/I-like-different-time-periods-elementary-teachers?redirectedFrom=fulltext>

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Dwyer, M., & Martin-Chang, S. (2023). Fact from fiction: The learning benefits of listening to historical fiction. *International Literacy Association. 695–703*.

Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2022). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (3:e uppl., s. 62–64). Liber.

Hermansson Adler, M. (2014). *Historieundervisningens byggstenar: grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. (3 uppl.) Stockholm: Liber.

Ingemansson, M. (2010). *"Det kunde lika gärna ha hänt idag": Maj Bylocks Drakskeppstrilogi och historiemedvetande hos barn i mellanåldrarna*. Göteborg: Makadam förlag.

Kåreland, L. (2008). *Barnlitteraturens utveckling i Sverige*. Litteraturbanken. <https://litteraturbanken.se/presentationer/specialomraden/BarnlitteraturensUtvecklingISverige.html>

Larsen, A.K. (2018). *Metod helt enkelt: en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.

Lärarnas historia. (u.å). *Grundskolan föds och utvecklas*. <https://lararnashistoria.se/skolan/grundskolan/#1950-1999>

Malmö universitet. (Nov 13, 2025). *Sökguide till Själständigt arbete på grundnivå (SAG) i lärarutbildning*. <https://libguides.mau.se/sag/sokteknik>

Möller, T. (2023). *Svensk politisk historia: strid och samverkan under tvåhundra år*. (Femte upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Nationalencyklopedin. (u.å.). *Historia*. Hämtad 25 november 2025. <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/historia>

Norlander, P. (2016). *Historieundervisning i det multimediala klassrummet: lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet*. Lic.-avh. Umeå: Umeå universitet, 2017. Umeå.

Oates, T., & Fitzsimons, S. (2020). *Läromedel behövs mer än någonsin*. Läromedelsförfattarna. <https://www.laromedelsforfattarna.se/om-oss/tidningenmanus/Innehall/laromedel-behovs-mer-an-nagonsin/>

Renander, C. (2007). *Förförande fiktion eller historieförmedling: Arn-serien, historiemedvetande och historiedidaktik*. Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola, 2007. Malmö.

Skolforskningsinstitutet. (2023). *Historisk förståelse – undervisning i historia på högstadiet och i gymnasieskolan*. Skolforskningsinstitutet. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2023/09/Historisk-forstaelse-skyddad.pdf>

Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11)*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2024). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr22 (2 uppl.)*.

Skolöverstyrelsen. (1962). *Läroplan för grundskolan: Lgr 62*. Stockholm.

Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69*. Stockholm: Liber/Skolöverstyrelsen.

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: Liber/Skolöverstyrelsen.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur

Svensson, P., & Ahrne, G. (2022). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (3:e uppl., s. 33–35). Liber.

Säljö, R. (2022). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (Andra upplagan). Malmö: Gleerups.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

UR Play. (2021). *Historiemedvetande i vetenskapen och i undervisningen*.
<https://urplay.se/program/225454-ur-samtiden-forskardagarna-vid-hogskolan-i-gavle-hosten-2021-historiemedvetande-i-vetenskapen-och-i-undervisningen>

Vetenskapsrådet. (2025). *God forskningssed* (Uppdaterad 20 oktober 2025).
<https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>

Wide, U., & Hakeberg, M. (2021). Individuella intervjuer. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (1: a uppl., s. 89–90). Studentlitteratur.

Åmark, K. (2018) *Varför historia? en ämnesintroduktion för nya studenter*. (Upplaga 2)
Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Information om en intervjustudie om skönlitteratur och läroböcker i historieundervisningen

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i årskurs 1–6 beskriver användningen av skönlitteratur respektive läroböcker i historieundervisningen, samt hur dessa material upplevs bidra till elevers förståelse av historia och utveckling av historiemedvetande. Studien syftar även till att belysa vilka didaktiska möjligheter och utmaningar som upplevs i arbetet med dessa texttyper.

Undersökningen är viktig eftersom den kan bidra med ökad kunskap om hur olika typer av undervisningsmaterial används i historieundervisningen och hur dessa kan stödja elevers lärande och förståelse av historiska samband.

Studien genomförs som en kvalitativ intervjustudie och omfattar sex legitimerade lärare som undervisar i årskurs 1–6. Urvalet har skett genom ett så kallat tvåstegsurval, där yrkesgruppen legitimerade lärare i årskurs 1–6 först valts ut, och därefter enskilda lärare inom denna grupp. Du tillfrågas om deltagande eftersom du undervisar i historia och därmed har erfarenheter som är relevanta för studiens syfte.

Datansamlingen sker genom en semistrukturerad intervju i form av ett samtal med öppna frågor. Intervjun beräknas ta cirka 30–60 minuter. Med ditt samtycke kommer intervjun att spelas in för att kunna transkriberas och analyseras.

Deltagandet i studien förväntas inte innebära några negativa konsekvenser eller direkta fördelar för dig personligen, men genom att dela med dig av dina erfarenheter bidrar du till ökad kunskap om hur historieundervisning kan utformas och utvecklas. Om du önskar kan du ta del av den färdiga uppsatsen efter att studien har avslutats.

Det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt. Det innebär att inga namn på personer eller skolor kommer att anges i examensarbetet. Materialet kommer att avidentifieras vid transkribering och kodas så att enskilda deltagare inte kan identifieras.

Endast studenten och handledaren kommer att ha tillgång till det inspelade och transkriberade materialet. Ljudfiler och transkriptioner lagras lösenordskyddat på säker digital lagringsplats under arbetets gång. Materialet kommer att raderas efter att examensarbetet har godkänts.

Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt Dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat registerutdrag samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud.

De personuppgifter som behandlas är namn, kontaktuppgifter samt yrkesroll och undervisningsårskurs. Uppgifterna används enbart för att genomföra studien och kommer inte att spridas till obehöriga.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering.

Kontaktuppgifter

Student: Anna Svensson
E-post: h22ansve@du.se

Handledare: Jan Morawski
E-post: jmo@du.se

Bilaga 2

Samtyckesbrev – deltagande i intervjustudie

Jag samtycker till att delta i studien: Skönlitteraturens roll i historieundervisningen - Lärares användning av skönlitteratur och läroböcker i årskurs 1–6

Jag är medveten om att mitt deltagande i studien är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta min medverkan utan att ange skäl och utan några negativa konsekvenser.

Jag har informerats om att intervjun kommer att spelas in, transkriberas och användas i ett examensarbete. Jag är medveten om att allt insamlat material kommer att behandlas konfidentiellt och att mina svar kommer att anonymiseras, så att varken jag eller min arbetsplats kan identifieras i studiens resultat.

Jag samtycker till att delta i studien enligt ovanstående villkor.

Ort och datum: _____

Namn (text): _____

Underskrift: _____

Student: Anna Svensson

E-post: h22ansve@du.se

Bilaga 3

Intervjufrågor

1. Kan du beskriva hur du vanligtvis använder skönlitteratur i din historieundervisning i årskurs 1–6?

Följdfrågor vid behov:

- Med vilket syfte används skönlitteratur?
- Hur upplever du att eleverna reagerar?

2. På vilket sätt använder du läroböcker i historieundervisningen, och hur skiljer sig detta från användningen av skönlitteratur?

Följdfrågor vid behov:

- Vilka arbetsformer används?
- Hur ser graden av lärarstyrning ut?

3. Hur upplever du att skönlitteratur respektive läroböcker stödjer elevernas förståelse av historiska händelser, personer eller tidsperioder?

Följdfrågor vid behov:

- Kan du ge ett konkret exempel?
- Upplever du skillnader mellan yngre och äldre elever?

4. Vilka fördelar ser du med att använda skönlitteratur i historieundervisningen?

Följdfrågor vid behov:

- Motivation och engagemang
- Empati och inlevelse
- Förståelse och språk

5. Vilka utmaningar eller begränsningar upplever du med att arbeta med skönlitteratur i historieundervisningen?

Följdfrågor vid behov:

- Tidsbrist
- Styrdokument
- Elevengagemang

6. Vilka fördelar och nackdelar upplever du med att använda läroböcker i historieundervisningen?

Följdfrågor vid behov:

- Struktur och tydlighet
- Faktakunskap
- Elevengagemang

7. Hur upplever du att skönlitteratur kan bidra till att utveckla elevernas historiemedvetande? *Följdfrågor vid behov:*

- Samband mellan dåtid, nutid och framtid

- Perspektivtagande
- Identitet

8. På vilket sätt menar du att läroböcker bidrar – eller inte bidrar – till utvecklingen av elevernas historiemedvetande?

Följdfrågor vid behov:

- Skillnader mellan olika årskurser

Avslutning

1. Finns det något mer du vill tillägga kring användningen av skönlitteratur eller läroböcker i historieundervisningen?
2. Tacka informanten för deltagande.