Läromedel i praktiken

Läromedelsbruk i religionskunskap på gymnasieskolan

Tomas Widholm

Läromedel i praktiken

Läromedelsbruk i religionskunskap på gymnasieskolan

Tomas Widholm

Linköpings universitet
Institutionen för kultur och samhälle

Linköping 2020

Linköping Studies in Pedagogic Practices No 39

Doktorsavhandling

Pedagogiskt arbete (Pedagogic Practices) är ett tvärvetenskapligt fält, inom det utbildningsvetenskapliga området, som integrerar olika discipliner för att ge ett nytt perspektiv på olika aspekter av pedagogers arbete och institutioners roll i samhället, i första hand skola och undervisning. Fältet är knutet till lärarutbildningens och skolans verksamhet.

Forskarskolan Pedagogiskt arbete är ett led i ett långsiktigt arbete vid Linköpings universitet med att bygga upp en ny forskningsorganisation och samtidigt förändra och forskningsanknyta lärarutbildningarna. Det som vi idag ser som Pedagogiskt arbete och den forskningsverksamhet som det förknippas med, initierades 1995 inom den dåvarande filosofiska fakulteten, och syftade bland annat till att stärka verksamheten inom lärarutbildningen. Forskningen och forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga området kännetecknas av koncentration på samhällsrelevanta forskningsprogram som kräver samarbete över ämnes- och fakultetsgränser.

Distribueras av:

IKOS - avdelningen för filosofi, historia, konst och religion (FHKR)

Linköpings universitet

581 83 LINKÖPING

Tomas Widholm

Läromedel i praktiken

Läromedelsbruk i religionskunskap på gymnasieskolan

Upplaga 1:1

ISBN: 978-91-7929-781-7

ISSN: 1653-0101

© Tomas Widholm

IKOS - avdelningen för filosofi, historia, konst och religion (FHKR), 2020

Tryckeri: LiU-Tryck, Linköpings universitet

Omslagsbild: Marcus Lundberg

Foto: Tomas Widholm och Linköpings universitet

Förord

Det är inte ovanligt att arbetet med en doktorsavhandling liknas vid en resa. Det tar i regel minst fem år att genomföra ett avhandlingsprojekt och det kan sägas bestå av flera etapper. Min resa började i februari 2015 när min doktorandkollega Madeleine Larsson och jag steg in i ISAK-korridoren i B-huset vid Linköpings universitet. Vi blev väldigt väl mottagna och fick en bra start på resan med forskarskolan i Pedagogiskt arbete.

Flera personers engagemang och kompetens har haft avgörande betydelse för det här avhandlingsprojektet. Först och främst ett stort tack till de sex gymnasieläsare som medverkat i studien och som öppnat sina klassrum för mig. Utan er generositet, ingen studie om läromedelsbruk.

Jag vill tacka min tre handledare, där professor Hans Nilsson varit huvudhandledare. Hans anande inte när han åtog sig att handleda min B-uppsats i historia 1992 att det var ett uppdrag på livstid. Ditt lugn och din erfarenhet har bidragit till en trygg och säker resa. Universitetslektor Anna Johnsson Harrie bidrog som forskarstudierektor starkt till den goda starten på forskarutbildningen. Tack för allt stöd, alla samtal och alla goda förslag och tips under hela avhandlingsprojektet. Jag vill också tacka professor Kjell O. Lejon. Tack för dina synpunkter och din uppmuntran under den här tiden.

Det finns flera andra personer som också varit betydelsefulla för min tid som doktorand och för arbetet med avhandlingen. Ett tack till professor Bengt-Göran Martinsson som varit ansvarig för forskarskolan och som också läst mitt slutmanuskript tillsammans med professor Magnus Hultén, som jag också tackar. Jag vill tacka biträdande professor David Ludvigsson, som inte bara varit engagerad i forskarskolan utan även haft sitt tjänsterum mitt emot mitt eget rum och därmed fått sin beskärda del av frågor och funderingar från min sida.

Förutom Madeleine Larsson och mig antogs ytterligare två doktorander till forskarutbildningen, Stina Skillermark och Simon Wessbo. Vi fyra kan sägas ha delat kupé under den här resan. Tack för god gemenskap, intressanta diskussioner och inte minst hjälp med texter, ända in i det sista. Vi började resan tillsammans, men kliver av på lite olika ställen. Lycka till i fortsättningen!

Ett tack också till alla andra som varit aktiva vid högre seminariet i Pedagogiskt arbete i Linköping. Förutom redan nämnda vill jag särskilt tacka Helen Winzell, Maritha Johansson och Suzanne Parmenius-Swärd. Ett tack också till de nypåstigna doktoranderna i B-huset, Pontus Larsson och Sofie Lindeberg, som också hjälpt till med att läsa slutmanuskriptet.

Två andra viktiga personer är Tünde Puskas som läste min mittseminarietext och Johan Liljestränd som granskade min slutseminarietext. Tack för viktiga och för det fortsatta arbetet avgörande synpunkter. Därmed kommer vi över till Nationellt forum för religionsdidaktisk/-pedagogisk forskning. Tack till alla som har läst mina texter och bidragit med synpunkter och förslag. Jag vill särskilt tacka Geir Skeie, Karin Kittelmann Flensner, Christina Osbeck, Signhild Risenfors och Staffan Nilsson.

Under den här perioden har även ett doktorandutbyte skett i ämnet historia mellan Linköpings universitet och Karlstad universitet. Som en religionsdidaktisk katt bland de historiska hermelinerna har även jag kunnat delta och jag är tacksam för all respons jag fått. Ett särskilt tack till Åsa Melin och Joakim Wendell som vid flera tillfällen läst mina texter. Ett annat utbyte har varit med Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping, där jag vill tacka Weronica Ader och Joakim Öberg.

Även om forskarutbildningen och arbetet med avhandlingen tar upp det mesta av tiden för en doktorand, finns det även andra arbetsuppgifter i form av assistenttjänstgöring. I mitt fall har det handlat om undervisning. Här vill jag tacka alla vänliga och hjälpsamma lärarkollegor, framför allt i ämnet historia där jag började undervisa, men även i ämnet religionsvetenskap. Jag vill rikta ett särskilt tack till Lisa Larsson, som tålmodigt hjälpt mig när jag många gånger frustrerat försökt begripa mig på den organisatoriska labyrint som benämns Linköpings universitet.

Det finns annat som är viktigt i livet. En glad överraskning var att Sam Willner, som jag känt som student, tillhörde samma avdelning och även delade mitt intresse för fågelskådning. Tack Sam för den utmärkta vägbeskrivningen till kornsparven på Öland i somras. När sedan Sofie Gustafsson började jobba hos oss nådde vi den kritiska massan för att kunna tala nästan oavbrutet om fåglar, till glädje för

våra kollegor. Tack också Sofie för att du förutom fågelskåderiet hållit administrativ ordning på min forskarutbildning.

Jag vill också tacka familj och vänner, ni betyder mycket. Ett särskilt tack till pastor David Ekerbring och vännerna i församlingen Agape i Norrköping. Tack för att ni hjälper till med kalibreringen mot det som verkligen är väsentligt i tillvaron.

Till sist vill jag tacka min fru Nina. Tack för ditt tålamod och att du tappert försvarat mig när folk frågat om inte den där boken är klar snart. Jo, nu är den klar. Resan är slut.

Restad by den 12 september 2020

Innehåll

1 INLEDNING.....	11
1.1 LÄRARENS VAL AV LÄROMEDEL.....	12
1.2 LÄROMEDELSBRUK OCH UNDERVISNINGSKONTEXT	13
1.3 PROBLEMFORMULERING.....	16
1.4 DISPOSITION	17
2 TIDIGARE FORSKNING	19
2.1 LÄROMEDEL SOM ANVÄNDS I UNDERVISNING	20
Läromedel i religionsundervisning	20
Läromedel, skolämne och elevers ålder.....	24
Digitalisering och läromedelsbruk.....	27
2.2 HUR LÄROMEDEL ANVÄNDS I UNDERVISNING	30
Hur läromedel används i religionsundervisning	30
Hur läroboken används	32
Hur andra läromedel används	35
2.3 VAL AV LÄROMEDEL	38
Val av läromedel för religionsundervisning	38
Lärares val av lärobok	41
Andra faktorer och andra läromedel	43
2.4 ANNAN RELIGIONSDidaktisk FORSKNING	44
Religionsämnets syfte och innehåll	44
Forskning om religionskunskapslärare	47
Eleverna och religionsämnet	49
Möten med representanter	50
Studier av läromedels innehåll i religionsämnet.....	51
3 CENTRALA BEGREPP OCH TEORETISKA PERSPEKTIV	55
3.1 CENTRALA BEGREPP.....	55
Snäva och vida läromedelsdefinitioner.....	56
Begrepp för en vid läromedelsdefinition	59
Studiens läromedelsbegrepp	63
Begreppet läromedelsbruk	65
3.2 RAMFAKTORTEORETISKT TÄNKANDE.....	67
Ramar, ramfaktorer och friutrymme.....	69
Ramfaktorer, didaktiska triangeln och läromedelsbruk	72

4 METOD.....	75
4.1 UNDERSÖKNINGENS DESIGN OCH FORSKARROLLEN	75
4.2 URVAL, TILLTRÄDE OCH BORTFALL.....	77
Skolor och lärare.....	78
Lektionsbesök.....	80
4.3 KLASSRUMSOBSERVATIONER	83
Observationsschemat	83
Lektionsbesöken	85
Klassrumsobservationernas tillförlitlighet	86
Analys av fältanteckningar	89
4.4 INTERVJUER	91
4.5 FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN	93
5 LÄROMEDEL I RELIGIONSUNDERVISNINGEN.....	97
5.1 OBSERVERADE LÄROMEDEL	97
Lärobok	97
Fackbok och skönlitteratur	100
Informations- och debattartikel.....	101
Uppslagsverk	102
Religiös urkund	103
Hemsida och annan webbplats.....	103
Dokumentärfilm, spelfilm och annan film och TV.....	104
Bild	106
Musik.....	107
Representant	108
Läromedel som har producerats av lärare själva.....	109
Övrigt läromedel.....	110
5.2 EN SAMLAD BILD AV LÄROMEDELSBRUKET.....	110
5.3 AVSLUTNING	114
6 LÄROMEDELSBRUK OCH AKTIVITETER.....	117
6.1 LÄRARLEDD GENOMGÅNG.....	118
Bruk av lärarproducerade presentationer	118
Skrift på whiteboard-tavlan	120
Bruk av andra läromedel.....	120
6.2 LÄRARLETT SAMTAL	121
Bruk av dokumentärfilmer.....	122
Bruk av andra läromedel.....	123

6.3 EGET ARBETE OCH GRUPPARBETE	123
Läromedel som lärare använder.....	125
Läromedel som elever använder	126
6.4 AVSLUTNING.....	127
7 LÄROMEDELSBRUK OCH ÄMNESINNEHÅLL	129
7.1 CENTRALT INNEHÅLL I RELIGIONSKUNSKAP 1	130
7.2 UNDERVISNINGENS INNEHÅLL.....	132
7.3 LÄROMEDELSBRUK I UNDERVISNINGEN OM RELIGIONER.....	134
Övergripande drag i undervisningen om religioner	135
Läromedel från insidan av religioner och livsåskådningar	136
Läromedel som skildrar livet på insidan	142
Röster från insidan, direkt och indirekt	147
7.4 LÄROMEDELSBRUK I ETIKUNDERVISNINGEN	147
Övergripande drag i etikundervisningen.....	148
Läromedel i etikundervisningen	149
Etiska dilemman i undervisningen.....	150
Ett givet ämnesinnehåll	151
7.5 LÄROMEDELSBRUK I UNDERVISNINGEN OM RELIGION OCH VETENSKAP	152
Övergripande drag i undervisningen om religion och vetenskap	153
Läromedel i undervisningen om religion och vetenskap	154
En lärobok med en speciell funktion	156
Röster om religion och vetenskap i läromedlen.....	157
Religion och vetenskap – experternas område?.....	158
7.6 AVSLUTNING.....	159
8 RAMFAKTORER OCH LÄROMEDELSVAL	163
8.1 ANALYS AV RAMFAKTORER	163
8.2 STYRDOKUMENT	164
8.3 Tid	166
8.4 ORGANISATORISKA RAMAR.....	170
8.5 EKONOMISKA RESURSER	174
8.6 DIGITAL UTRUSTNING	175
8.7 AVSLUTNING	178
9 LÄRAREN, ELEVERNA OCH LÄROMEDELSVALET	181
9.1 ANALYS I RELATION TILL DIDAKTISKA TRIANGELN	181
9.2 LÄROMEDELSVAL MED HÄNSYN TILL ELEVERNA.....	182

Elevers attityder till ämnet religionskunskap.....	182
Problem med läsning	187
Elevhänsyn påverkar val av läromedel	190
9.3 LÄRAREN SJÄLV	190
Lärares relation till ämnet religionskunskap.....	191
Lärares ämneskombination.....	194
Lärares läromedelspreferens.....	195
9.4 AVSLUTNING.....	197
10 DISKUSSION	203
10.1 EN MÅNGFALD AV LÄROMEDEL.....	203
Egenproducerade läromedel är viktiga läromedel	204
Läroboken – utvald och bortvald.....	206
10.2 MÖNSTER I LÄROMEDELSBRUKET	208
Olika läromedel för olika aktiviteter.....	208
Läromedel av betydelse för olika ämnesinnehåll.....	209
10.3 VILKA RAMFAKTORER HAR FAKTISKT BETYDELSE?	211
Ett läromedelsbruk präglad av tidsbrist?	212
Organisatoriska ramar kan påverka läromedelsbruket.....	212
Ekonomiska ramar av begränsad betydelse?	213
Ämnesplanen är viktig, men inte för läromedlen.....	214
Utmaningar och friutrymme	215
10.4 RELIGIONSKUNSKAPSLÄRARES PRAKTIK	216
Representation och läromedelsbruk.....	216
En ämnesspecifik ramfaktor	219
SUMMARY IN ENGLISH.....	223
REFERENSER.....	231
FÖRTECKNING ÖVER FIGURER OCH TABELLER	243
PERSONREGISTER.....	244
BILAGOR.....	246

1 Inledning

Det är torsdag, en vecka innan jullovet börjar. Strax efter lunch inleder gymnasieläraren Cilla dagens lektion i religionskunskap. Det här är den första lektionen för eleverna på ett nytt kursavsnitt om världsreligioner. Lektionen består av en introducerande genomgång för inte mindre än tre klasser samtidigt och hålls därför i skolans aula. Efter att ha ägnat några minuter i början av lektionen åt praktiska frågor, börjar Cilla sin genomgång som kommer att dominera den 90 minuter långa lektionen. Genomgången är indelad i fyra delar. Mellan de fyra delarna visar Cilla klipp ur olika TV-program och en musikvideo. I anslutning till visningarna ger Cilla även eleverna utrymme för att samtala, särskilt under den rast hon väljer att skjuta in efter en knapp timmes undervisning. Efter ungefär 90 minuter avslutas lektionen.¹

Det här är en av sammanlagt 93 lektioner som observerats under det här avhandlingsprojektet. Just den här lektionen hölls för elever i årskurs ett, ungefär halvvägs in i kursen Religionskunskap 1. Utmärkande för just den här lektionen var att läraren föreläste för eleverna nästan hela lektionstiden. Som stöd använde hon en presentation som hon visade med sin dator och aulans två projektorer. Cilla använde även flera andra läromedel. Hon citerade ur läroboken och använde en webbplats med en animation som illustrerar världsreligionernas geografiska utbredning genom historien. Cilla visade ett klipp från ett program i Utbildningsradions TV-serie *Himmel och Jord*, i vilket Sverige framställs som avvikande jämfört med andra länder när det gäller religion och religiositet. Hon visade också ett klipp ur komediserien *Kvarteret Skatan*, där man skojar om jultraditioner. Cilla spelade även upp sången *Laughing* med Regina Spektor från YouTube, i en version där texten visas.

Så här kan alltså en lektion i religionskunskap se ut på en svensk gymnasieskola. I ett avseende skiljer den sig från de andra lektionerna i den här studien: den utgör det enda exemplet på att en lärare undervisar flera klasser samtidigt. Men lektionen är mer typisk i ett annat

---

¹ Lektionsbesök hos Cilla, 2016-12-15.

avseende, nämligen att flera läromedel av olika typ används och kombineras med varandra i undervisningen.

Den här avhandlingen är en studie av läromedelsbruk i ämnet religionskunskap i den svenska gymnasieskolan. I religionskunskap, såväl som i andra ämnen, utgör läromedel viktiga redskap för lärare i undervisningen. Läromedelsbruket är en aspekt av undervisningen och därmed också av religionskunskapslärares ämnesdidaktiska praktik. Det är också till stor del genom läromedlen som elever möter ämnet.

Forskning om läromedelsbruk kan ha olika fokus, men har många gånger enbart varit inriktad mot att studera användning av lärobok. Undersökningar kan också vara inriktade mot ett generellt bruk av läromedel, som inte gör skillnad mellan olika skolämnen. Läromedelsstudier har långt ifrån alltid ämnesfokus och ämnesdidaktiska studier har sällan fokus på läromedelsbruk. Det gäller även religionsämnet.² Den brittiske religionsdidaktikern James C. Conroy, med kollegor, skriver att studiet av läromedel och deras roll i undervisningen inte har haft någon hög status i brittisk religionsdidaktisk forskning. Deras eget intresse växte fram allt eftersom en bredare studie om religionsundervisning framskred, där de noterade läromedlens betydelse.³ Det finns därför anledning att studera bruket av läromedel som en central aspekt av undervisning och religionskunskapslärares ämnesdidaktiska praktik.

1.1 Lärarens val av läromedel

Vilka läromedelsval har Cilla gjort? Vilka omständigheter menar hon är viktiga att förhålla sig till som lärare i religionskunskap när det gäller undervisning och läromedel? Bruket av läromedel föregås av val. Val av läromedel kan göras innan exempelvis en gymnasiekurs börjar. Läraren kan också välja läromedel för enskilda undervisningstillfällen, men det kan även ske under pågående undervisning i ett

---

² Termen "religionsämnet" används för att referera till det ämne som närmast motsvarar det svenska ämnet religionskunskap i en internationell kontext. När endast den svenska skolan avses används termen "religionskunskap".

³ J. C. Conroy m fl., *Does Religious Education Work? A Multidimensional Investigation* (Bloomsbury, London, 2015), 141f. Författarna talar om läromedel som: "actors in their own right".

klassrum. Val av läromedel och hur de ska användas är därför en viktig del av varje lärares planering, genomförande och utvärdering av undervisning. Resultatet av dessa val blir det läromedelsbruk som framträder i undervisningen och som den här studien är inriktad mot.

Cilla använde flera olika typer av läromedel under sin lektion. Det är läromedel och läromedelsbruk i denna vida mening som undersöks i den här studien. Lektionen var en introduktion av världsreligioner i ämnet religionskunskap. I flera undersökningar framkommer skillnader i bruket av läromedel mellan olika skolämnen.⁴ Det är därför inte säkert att resultat från studier av läromedelsbruk generellt eller i ett visst ämne med självklarhet kan föras över till andra ämnen. Det finns därför anledning att undersöka läromedelsbruk i religionskunskap likaväl som i andra skolämnen.

Då läromedelsbruket är ett uttryck för lärarens val, finns det även anledning att rikta intresset mot varför lärare väljer som de gör. Ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv kan lärare förmodas välja läromedel i relation till de undervisningsaktiviteter de planerar för och det ämnesinnehåll som de avser att bearbeta tillsammans med eleverna. Samtidigt kan flera andra faktorer påverka läromedelsval och kanske även vilka val som är möjliga att göra. Villkor för lärares val och användning av läromedel, samt i vilken utsträckning de själva kan forma sitt läromedelsbruk, är därför centrala ämnesdidaktiska frågor och viktiga frågor i den här studien.

1.2 Läromedelsbruk och undervisningskontext

Lärares val och användning av läromedel sker inom ramen för en undervisningskontext. Läromedel väljs för det ämne och det ämnesinnehåll som ska bearbetas vid olika undervisningstillfällen. I ämnesplanen för religionskunskap på svenska gymnasieskolan finns ett innehåll angivet som delvis har ingått i ämnet ända sedan skolreformerna under 1960-talet. Sedan den tiden har religionskunskap

---

⁴ Se exempelvis B. Englund, "Vad har vi lärt oss om läromedel?" i Skolverket, *Läromedlens roll i undervisningen: grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* (Skolverket, Stockholm, 2006); Z. Sikorová och I. Cervenková, "Styles of textbook use" *New Educational Review*, 35/1 (2014).

varit ett obligatoriskt icke-konfessionellt ämne i den svenska grundskolan och gymnasieskolan. Det har senare skett förändringar och tyngdpunktsförskjutningar när kurs- och ämnesplaner reviderats vid olika tillfällen. Exempelvis infördes 2011 det nya innehållet ”religion och vetenskap” i gymnasieskolans ämnesplan.⁵ Lärare har att förhålla sig till styrdokument även i val av läromedel. Förändringar av styrdokument kan ställa dem inför nya krav som också kan få betydelse vid val av läromedel.

Förändringar av styrdokument kan delvis ses som ett uttryck för förändringar på samhällsnivå. Sekularisering och globalisering, inklusive migration är exempel på förändringar av särskild betydelse för religionsämnet och som även lyfts fram i ett europeiskt perspektiv.⁶ Undervisning i religionskunskap på svenska skolor sker därför i en situation som i betydligt större utsträckning än tidigare karaktäriseras av religiös mångfald. Även om dessa förändringar följer internationella trender, behöver hänsyn tas till nationell kontext. Skolans religionsundervisning kan vara utformad på olika sätt, även i länder som befinner sig geografiskt och kulturellt nära varandra.⁷ Jämförelser mellan länder behöver därför göras med försiktighet.⁸

Ämnet religionskunskap behandlar frågor och problem som för olika personer kan vara både angelägna och djupt personliga. Både lärare och elever kan därför uppleva ämnet som närgånget. Det ställer krav på lärarens lyhördhet, särskilt om elever uppmuntras till att dela sin tro och sina uppfattningar, så att en respektfull atmosfär kan upprätthållas i klassrummet.⁹ Läromedel kan här vara ett stöd, men

---

⁵ Skolverket, *Ämnesplan - Religionskunskap* (Skolverket, Stockholm, 2011).

⁶ R. Jackson, *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education* (Council of Europe, Strasbourg, 2014), 13.

⁷ C. Osbeck och G. Skeie, "Religious Education at Schools in Sweden" i M. Rothgangel, G. Skeie och M. Jäggle red., *Religious Education at Schools in Europe - Part 3: Northern Europe* (V&R Unipress, Göttingen, 2014); R. Jackson, "Postscript on Dialogue and Inclusive Religious Education: The ReDi Studies in a European Context" *Religion & Education*, 46/1, (2019), 130.

⁸ L. Vikdahl och G. Skeie, "Possibilities and limitations of religion-related dialog in schools: Conclusion and discussion of findings from the ReDi project" *Religion & Education*, 46/1, (2019).

⁹ Jackson, *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, 47ff.

också bidra till problem.¹⁰ Lärarens val av läromedel kan därför göras med hänsyn både till den elevgrupp som undervisas och till enskilda elever. Läromedelsvalet får även betydelse för elevers möte med ämnet.

Undervisningen i religionskunskap sker också i en undervisningskontext som relaterar till den aktuella skolan och huvudmannen. Religionskunskap är ett av många ämnen som elever studerar och religionskunskapslärare undervisar vanligen i minst ett ytterligare ämne. Skolans verksamhet är planerad och organiserad av en skolledning. Huvudmannen ansvarar tillsammans med skolledningen för skolans ekonomiska förutsättningar. Skolledningens prioriteringar och val kan därmed utgöra villkor för de läromedelsval som lärare kan göra. Det handlar alltså om i vilken grad olika faktorer påverkar lärares möjligheter att välja och använda läromedel i ämnet religionskunskap.

Digitaliseringen är en annan faktor som både har öppnat nya möjligheter och samtidigt medfört olika utmaningar. Inte minst från politiskt håll har skolans ansvar för att hänga med i den digitala utvecklingen betonats. I den svenska gymnasieskolan har digitaliseringen slagit igenom, åtminstone när det gäller tillgång till digital utrustning. Undervisningen sker därför idag i en miljö där elever på gymnasieskolan i allmänhet har egna datorer som är ständigt uppkopplade mot internet.¹¹ Denna förutsättning för undervisningen skiljer sig från tidigare förhållanden och gäller inte minst när lärare ska välja läromedel.

När lärare i religionskunskap väljer ut och använder olika läromedel i sin undervisning är det en väsentlig aspekt av deras praktik i ämnet. Samtidigt är lärarens val, vare sig det gäller läromedel eller andra aspekter av undervisningen, kringgärdade av olika påverkansfaktorer. Vissa faktorer innebär begränsningar för undervisningen och lärarens val, andra medför möjligheter. Att studera läromedelsbruk innebär därför även en möjlighet att undersöka betydelsen av olika påverkansfaktorer i förhållande till lärarens möjlighet att välja läromedel självständigt.

---

¹⁰ Se exempelvis R. Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England* (Warwick Religions and Education Research Unit, Institute of Education, University of Warwick, 2010).

¹¹ Skolverket, *IT-användning och IT-kompetens i skolan: Skolverkets IT-uppföljning 2015* (Skolverket, Stockholm, Dnr: 2015:00067, 2016), 46.

1.3 Problemformulering

Bruket av läromedel är således en väsentlig del av religionskunskapslärares praktik. Samtidigt är det en aspekt av denna praktik som vi vet förhållandevis lite om. Den här studien kan därför lämna ett kunskapsbidrag både till läromedelsforskning och religionsdidaktik. Till läromedelsforskning kan studien bidra med kunskap om läromedelsbruk i vid mening i ett specifikt ämne, religionskunskap på gymnasieskolan. Eftersom lärares val och användning av läromedel inte ses som isolerat från andra aspekter av undervisningen, kan även ett kunskapsbidrag lämnas till religionsdidaktiska forskningen om religionskunskapslärares praktik.

Syftet med studien är att undersöka bruk av läromedel i religionskunskapsundervisning på gymnasieskolan som en aspekt av religionskunskapslärares ämnesdidaktiska praktik. Syftet är även att studera hur bruk av läromedel kan förstås i relation till lärares val och i förhållande till olika villkor för religionskunskapsundervisning. Studien opererar med följande frågeställningar:

1. Vilket läromedelsbruk framträder när lärare undervisar i religionskunskap?
2. Hur relaterar läromedelsbruket till olika undervisningsaktiviteter och olika ämnesinnehåll?
3. Vilka villkor kringgärdar lärares undervisning i religionskunskap och hur kan bruket av läromedel förstås i relation till dessa?
4. Hur kan lärares bruk av läromedel förstås som ett uttryck för religionskunskapslärares ämnesdidaktiska praktik?

Den första frågeställningen ger en bild av vilka läromedel som framträder i undervisningen, som ett resultat av lärares läromedelsval. Det innebär en kartläggning av de läromedel som används hos de lärare som medverkar i studien.

Den andra frågan fördjupar studiet av läromedelsbruket och kan besvara hur de valda läromedlen används. Det blir möjligt att relatera val av läromedel till den funktion de har i undervisningen. Frågeställningen kan även belysa läromedelsbruket i relation till olika ämnesinnehåll i religionskunskap på gymnasieskolan.

Den tredje frågan besvarar vilka villkor som är av betydelse när lärare väljer vilka läromedel som ska användas och hur de ska användas. Det handlar om faktorer som lärare upplever påverkar deras undervisning och läromedelsbruk och hur de förhåller sig till dessa faktorer.

Den fjärde och sista frågan belyser religionsdidaktiska aspekter av läromedelsbruket och de val som lärare gör. Bruket av läromedel kan bidra till att belysa religionskunskapslärares ämnesdidaktiska praktik.

1.4 Disposition

Efter den här inledningen följer ett kapitel om tidigare forskning, som omfattar studier med särskild relevans för avhandlingens problem. Studier av läromedelsbruk i religionsämnet är av särskilt intresse. Även andra studier av läromedelsbruk och religionsdidaktiska studier är relevanta.

Det tredje kapitlet är studiens teorikapitel, där centrala begrepp och teoretiska perspektiv redovisas. I kapitlet förespråkas och motiveras en vid läromedelsdefinition, knuten till det aktuella ämnet. Här diskuteras även ramfaktorteorin, vilken används i studien för att analysera undervisningskontextens betydelse för läromedelsbruket.

Kapitel fyra är studiens metodkapitel, där undersökningens design och metoder redovisas. Klassrumsobservationer och intervjuer ligger till grund för de data som producerats och analyserats i studien.

Kapitel fem är det första resultatkapitlet. I kapitlet behandlas vilka läromedel som lärarna i studien använder och i vilken omfattning. Det läromedelsbruk som framträder utgör framför allt svar på den första frågeställningen och blir sedan föremål för fortsatt analys i följande kapitel.

Kapitel sex är inriktat mot läromedelsbruk i relation till olika undervisningsaktiviteter under lektionerna. Läromedlens funktion i religionskunskapsundervisningen kan på så sätt synliggöras. Det bidrar till en nyansering av resultaten i föregående kapitel, samt till att svara på den andra frågeställningen.

Det sjunde kapitlet är det tredje resultatkapitlet och där redovisas läromedelsbruket i relation till undervisningens innehåll. Det är fram-

1. Inledning

för allt den andra frågeställningen som besvaras, men resultaten bidrar även till att besvara den fjärde frågeställningen.

Kapitel åtta är inriktat mot vad lärarna uppfattar som betydelsefullt vid val av läromedel i undervisningskontexten. Det bidrar till att besvara den tredje frågeställningen.

I det nionde kapitlet sätts fokus på enskilda lärares val av läromedel. Lärares möjligheter att självständigt välja läromedel kommer belysas, men även vilka hänsyn de tar till sina elever. Även det här kapitlet bidrar till att besvara den tredje frågeställningen, men också den fjärde frågeställningen.

Kapitel tio är avhandlingens sista kapitel där resultaten sammanfattas och diskuteras.

2 Tidigare forskning

I det här kapitlet redovisas tidigare forskning med relevans för studiens forskningsfrågor. Av särskilt intresse är studier av läromedel inom religionsdidaktisk forskning. Det har länge funnits relativt få sådana studier, även om allt fler tillkommit under senare tid. De flesta har dock varit inriktade mot läromedels innehåll, inte mot läromedelsbruk. Därför behöver även andra studier av läromedelsbruk beaktas.

De studier som redovisas i det här kapitlet kommer framför allt från Skandinavien och Storbritannien, även om studier från andra länder också finns representerade. Det råder vissa likheter mellan Storbritannien och skandinaviska länder när det gäller hur skolans religionsundervisning är utformad. Flera andra länder har en konfessionell religionsundervisning i skolan och det finns även länder som valt att inte ha något religionsämne alls i skolan.

Trots att systematiska sökningar av litteratur eftersträfvats har de studier av läromedelsbruk i religionsämnet som redovisas främst hittas genom referenser i annan litteratur. Annan läromedelsforskning har i större utsträckning kunnat sökas systematiskt, men även här har referenser i annan litteratur varit avgörande. Ett urval har gjorts utifrån vad som bedömts som mest relevant för den här studien.

Att redovisa resultat från tidigare forskning om läromedelsbruk är förknippat med flera utmaningar. Olika studier använder olika läromedelsbegrepp och definitioner, vilket innebär skillnader i vad som uppfattas som läromedel och därmed svårigheter i att jämföra resultat.¹² En annan utmaning gäller läromedelsbruk i olika skolämnena. I vissa studier görs ingen skillnad mellan ämnena, vilket får till följd att eventuella skillnader mellan ämnena i läromedelsbruket inte framträder. Att undersöka läromedelsbruk i samtliga skolämnena i en och samma studie är mycket arbetskrävande, särskilt när det gäller klassrums-

---

¹² Det bidrar även till svårigheter att söka forskningslitteratur på ett systematiskt sätt. Olika läromedelsbegrepp behandlas i kapitel tre, där även den här studiens läromedelsbegrepp definieras.

2. Tidigare forskning

observationsstudier. Studier av det slaget är därför mycket ovanliga.¹³ Vanligtvis väljs några ämnen ut där läromedelsbruket studeras. Det är sällan som religionsämnet varit ett av dessa utvalda ämnen.

Redovisningen av tidigare forskning har delats in i fyra avsnitt. De tre första avsnitten börjar vart och ett med att redovisa resultat från forskning inriktad mot religionsämnet, följt av resultat från forskning om läromedel generellt eller från andra ämnen. I det första avsnittet behandlas vilka läromedel som används, medan det andra belyser hur de används i undervisning. Det tredje avsnittet tar upp vad som styr eller påverkar lärares val av läromedel. Kapitlet avslutas med ett fjärde avsnitt som redovisar annan religionsdidaktisk forskning, vilken kan bidra till att kasta ljus över religionskunskapslärares praktik i relation till läromedelsbruket.

2.1 Läromedel som används i undervisning

Många läromedelsstudier har haft fokus på läroboken. Studier som använder en vidare läromedelsdefinition visar dock att en mängd olika typer av läromedel används i undervisning. Läroboken kan förvisso vara ett viktigt läromedel, men långt ifrån det enda. Vilka läromedel används då i religionsämnet, enligt tidigare forskning?

Läromedel i religionsundervisning

Det finns inte särskilt många studier av vilka läromedel som används i religionsundervisning. I några fall har ämnet ingått i studier av läromedelsbruk som omfattar flera olika skolämnen. Går vi tillbaka till tiden omkring år 1980 finner vi en sådan svensk studie: *Läromedlen i undervisningen*. Inom ramen för studien genomförde Gunilla Svingby observationer av undervisning om hinduism på gymnasieskolan och

---

¹³ Ett exempel på sådan studie är I. Sigurgeirsson, *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms* (Diss., University of Sussex, 1992). Denna isländska studie är mycket omfattande och närmast unik, då den undersöker bruket av alla läromedel i samtliga skolämnen och använder sig av flera metoder.

2. Tidigare forskning

noterade att läroboken var det dominerande läromedlet.¹⁴ I Ingvar Sigurgeirssons omfattande studie av läromedelsbruk i årskurs fem på isländska grundskolor ingick även religionsämnet. Läroboken användes under något mer än halva undervisningstiden, vilket var ungefär i mitten av spannet mellan de ämnen där läroboken användes mest respektive minst. Även den då relativt nya TV-serien *Jesus från Nasaret* visades under flera lektioner.¹⁵

I en europeisk komparativ studie av lärare som undervisar i religionsämnet, publicerad 2009, finns även några resultat som berör läromedelsbruk. Lärare i 16 länder har fått besvara enkäter med bland annat frågor om bruk av lärobok, bilder, film/video, musik, att göra studiebesök och användning av arbetsuppgifter som läraren själv skapat. Det framträder stora skillnader i svaren hos lärare från olika länder, vilket är en påminnelse om vikten av att beakta nationell kontext.¹⁶ För den svenska delstudien svarar Christina Osbeck och Per Pettersson. Av de läromedel som omfattas av undersökningen är det läroboken som används mest. Av 120 svarande svenska lärare har 47,7 procent svarat att de använder läroboken ofta. 34,8 procent har svarat att de använder film/video ofta. Ett intressant resultat gäller studiebesök, där 15,5 procent av lärarna uppger att det sker ofta. Samtidigt är det 93,3 procent som menar att det är viktigt att göra studiebesök.¹⁷

---

¹⁴ G. Svingby, "Läroplanen, läromedlen och undervisningens innehåll" i U. P. Lundgren red., *Läroplaner och läromedel : En konferensrapport* (Institutionen för pedagogik, Högskolan för lärarutbildning, Stockholm, 1982). Detta är första gången i Sverige, så vitt författaren till denna avhandling vet, som läromedelsbruk i ämnet religionskunskap studeras. I en studie av vilka läroböcker som används på svenska skolor från 1988 ingår även ämnet religionskunskap, se Ds U 1988:23, *Skolböcker : rapport från Läromedelsöversynen 2* (Ds : departementsserien: 1988:23, Allmänna förlaget, Stockholm, 1988).

¹⁵ Sigurgeirsson, *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*, 123ff.

¹⁶ H-G. Zieberts och U. Riegel red., *How Teachers in Europe Teach Religion : An International Empirical Study in 16 Countries* (International Practical Theology Vol. 12, Lit Verlag, Berlin, 2009).

¹⁷ C. Osbeck och P. Pettersson, "Sweden: non-confessional and confessional education", i H-G. Zieberts och U. Riegel red., *How Teachers in Europe Teach Religion : An International Empirical Study in 16 Countries* (International Practical Theology Vol. 12, Lit Verlag, Berlin, 2009).

2. Tidigare forskning

Vikten som tillmätts ett läromedel eller en viss typ av aktivitet behöver alltså inte överensstämma med det faktiska bruket.

En betydligt mer omfattande undersökning av vilka läromedel som används i svensk religionskunskapsundervisning har gjorts av religionssociologen Maximilian Broberg. Det är en enkätundersökning som mer än 1200 lärare har besvarat och som ingår i forskningsprojektet *Teaching Religion in Late Modern Sweden* och som riktats till lärare i religionskunskap på högstadiet och gymnasiet.¹⁸ Delar av enkäten berör bruk av olika medier, vilket är det begrepp Broberg använder. Broberg har rangordnat tio kategorier av medier efter i hur hög grad de används enligt lärarnas svar. Vanligast är läroböcker och bilder. Därefter följer dokumentärfilmer, religiösa urkunder och TV-nyheter. Sedan följer nyhetsartiklar, artefakter och spelfilmer. De minsta använda kategorierna är sociala medier och musik.¹⁹ Resultatet visar både att lärare använder flera olika typer av läromedel och att det finns tydliga skillnader i vilken omfattning de används. Läroböcker, bilder och dokumentärfilmer är de tre mesta använda kategorierna.

Brobergs studie visar även korrelationer mellan användning av olika kategorier och några bakgrundsfaktorer. När det gäller läroböcker används de i större utsträckning på högstadiet än på gymnasiet, mer av äldre lärare än av yngre och mer på mindre orter än på större. Nyhetsartiklar används oftare på gymnasiet än på högstadiet och mer av kvinnliga lärare än av manliga lärare. En annan korrelation gäller kategorierna artefakter, religiösa urkunder, bilder och musik. Dessa används i högre grad av gymnasielärare än av lärare på grundskolan, särskilt av kvinnliga lärare. Lärarna har även fått besvara frågor om sin egen religiositet. Lärares religiositet korrelerar med större användning av musik, artefakter och religiösa urkunder. Broberg summerar att lärare som ser sig själva som religiösa använder en bredare repertoar av medier, än dem som inte ser sig som religiösa.²⁰

Tillsammans med den norske forskaren Audun Toft har Broberg även genomfört klassrumsobservationer i en norsk och en svensk

---

¹⁸ M. Broberg, "The use of teaching materials in religious education in Sweden: a quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms" *British Journal of Religious Education*, 42/1, (2020).

¹⁹ Ibid, 49.

²⁰ Ibid, 50f.

2. Tidigare forskning

gymnasieskolan. Båda forskarna finner att en mångfald av olika medier används; artiklar, åsiktstexter, spelfilm, dokumentärfilm, TV-serier, talkshows, debatter, stå-uppkomedi och nyheter.²¹

De norska forskarna Inger Margrethe Tallaksen och Hans Hodne har studerat läromedelsbruk i religionsämnet på den norska grundskolan. De finner att även om många olika typer av läromedel används i religionsundervisningen, så har läroboken en dominerande roll.²²

En annan omfattande studie av läromedelsbruk i religionsundervisning är den brittiska studien *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England* från 2010, den första studien av sitt slag i Storbritannien enligt rapportförfattarna.²³ Precis som i de svenska och norska studierna visar undersökningen att många olika typer av läromedel används i brittisk religionsundervisning: böcker, tidskrifter av olika slag, film, webbaserade resurser och audio. Författarna menar att lärarna använder film på DVD och webbaserade resurser i stor utsträckning. Religiösa artefakter, som kan sägas vara läromedel som är specifika för religionsämnet, används för undervisning av yngre elever, men inte äldre elever. Andra ämnesspecifika läromedel är religiösa urkunder och "local resources" i form av olika representanter för religioner och rörelser som deltar i undervisningen och ses som viktiga förstahandskällor. En stor del av de läromedel som används har lärarna producerat själva och består av olika material som från början inte skapats för undervisning i religionsämnet.²⁴ I en annan brittisk studie finner man ett liknande läromedelsbruk.²⁵

Sammantaget bidrar studierna till att ge en bild av vilka läromedel som används i religionsämnet i Sverige, Norge och Storbritannien. Gemensamt visar studierna att många olika typer av läromedel används. Läroboken är ett viktigt läromedel, men flera studier

---

²¹ A. Toft och M. Broberg, "Perspectives: Mediatized Religious Education" i K. Lundby red., *Contesting religion : the media dynamics of cultural conflicts in Scandinavia* (Walter de Gruyter GmbH, Berlin, 2018).

²² I. M. Tallaksen och H. Hodne. "Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?" *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98/5 (2014).

²³ Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*, 14.

²⁴ Ibid, 3, 33, 204ff.

²⁵ Conroy m fl., *Does Religious Education Work? A Multidimensional Investigation*, 141ff.

2. Tidigare forskning

indikerar att den kan vara viktigare på motsvarande grundskolan än på gymnasiet. Samtidigt väcks vissa frågor. Det gäller exempelvis vilken roll som lärares egenproducerade läromedel har. Sådana läromedel omfattas nästan inte alls av de skandinaviska studierna, medan de brittiska studierna indikerar att de är betydelsefulla. En annan fråga hänger samman med att de flesta studierna ovan saknar en tydlig definition av begreppet läromedel eller ett motsvarande begrepp. Det är därför oklart vad som egentligen har studerats.

Läromedel, skolämne och elevers ålder

De flesta av studierna som hittills redovisats har enbart rört religionsämnet och är därför "blinda" för eventuella skillnader mellan olika skolämnen. När studier omfattar flera ämnen framträder skillnader i läromedelsbruket, vilket vi ska se närmare på här.

En återkommande iakttagelse i olika studier är att läroböcker används mer frekvent i vissa skolämnen än andra. En förklaring som ges är att vissa ämnen klassas som strukturerade, medan andra beskrivs som mer ostrukturerade. Denna skillnad i ämnenas karaktär skulle alltså ge upphov till att läroböcker används i olika utsträckning.²⁶ Den norska läromedelsforskaren Kari Elisabeth Bachmann är en av de forskare som har redovisat sådana resultat. Läroboken används mest av lärare i naturorienterande ämnen, engelska och matematik. Det är ämnen som brukar beskrivas som strukturerade. Ämnet norska intar en mellanposition i bruket av lärobok, medan den används mindre av lärare i samhällsorienterande ämnen och allra minst i konst- och hantverk, samt musik. Dessa ämnen beskrivs som ostrukturerade. Lärare i samhällsorienterande ämnen använder oftare andra läromedel, som fackböcker och facktidskrifter, dagstidningar och veckotidningar, TV, video, internet och CD-ROM. Bachmann menar att de ämnen som är mindre strukturerade, eller är mindre teorigtunga, i betydligt mindre

---

²⁶ Ds U 1980:4, *Läromedlens funktion i undervisningen : en rapport från Utredningen om läromedelsmarknaden* (Ds : departementsserien: 1980:4 (Liber Förlag/Allmänna förlaget, Stockholm, 1980), 158.

2. Tidigare forskning

utsträckning använder läroböcker och lärarhandledningar. Istället används andra typer av läromedel.²⁷

Skolverket genomförde 2006 en studie av läromedelsbruk i tre skolämnen, engelska, samhällskunskap och bild i årskurs 5 och 9. I studien påvisas liknande skillnader mellan ämnen som vi sett hos Bachmann. Läroboken användes mest i engelska och minst i bild, där lärarna i stor utsträckning skapar egna läromedel. Samhällskunskap befinner sig mellan dessa två ämnen.²⁸ I en liknande dansk undersökning av läromedelsbruk i årskurs 4 och 6 fann man att läroböcker användes i större utsträckning i modersmålsämnet danska än i natur/teknik.²⁹

I det norska projektet ARK&APP studerades läromedelsbruk i fyra ämneskategorier och på tre nivåer i den norska skolan. I studien påvisas skillnader mellan både ämnen och nivå i utbildningssystemet. Digitala resurser används mer i undervisningen av äldre elever än yngre. När det gäller ämnen så används framför allt pappersbaserade läromedel (läroböcker) i matematik, medan de används i mindre utsträckning i engelska och samhällsorienterande ämnen.³⁰

En forskare som betonar ämnets betydelse är den tjeckiska läromedelsforskaren Zuzana Sikorová. I en studie på motsvarande det svenska högstadiet i Tjekien visar hon att läroboken används mest i historia, medan internet, dagstidningar och tidskrifter används mest i samhällskunskap.³¹ Sikorová drar slutsatsen att läroboksanvändning är starkt beroende av ämne. Både omfattningen och sättet läroboken

---

²⁷ K. E. Bachmann, *Læreplanens differens : Formidling av læreplanen til skolepraksis* (Diss., Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim, 2005), 332ff.

²⁸ Skolverket, *Läromedlens roll i undervisningen: grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* (Skolverkets rapport 284, Skolverket, Stockholm, 2006).

²⁹ Danmarks Evalueringsinstitut, *Undervisningsmidler i folkeskolen : undersøgelse af hvordan lærerne vælger og bruger undervisningsmidler* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009), 61.

³⁰ Ø. Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* (Universitetet i Oslo, Oslo, 2016), 71f.

³¹ Z. Sikorová, "The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic" *IARTEM e-Journal*, 4/2 (2011), 11.

2. Tidigare forskning

används på skiljer sig på flera sätt som samvarierar med ämne.³² Ett intressant resultat i hennes studie är att det framkommer stora skillnader i läromedelsbruket mellan historia och samhällskunskap, ämnen som i andra studier sammanförs som samhällsorienterande ämnen.

Resultat från olika studier kan skilja sig från varandra när de påvisar skillnader mellan ämnen. I Olof Reichenbergs studie av läromedelsbruk på den svenska grundskolan är det lärare i SO-ämnen som använder läroboken mer än lärare i språk, som istället använder sig mer av annat material.³³

Studier som är inriktade mot ett enda skolämne erbjuder möjligheter till att studera vad som kan vara karaktäristiskt läromedelsbruk för just det ämnet, men kan även påvisa skillnader mellan olika lärare inom samma ämne.³⁴ Bland samhällsorienterande ämnen har särskilt historia blivit föremål för flera undersökningar av läromedelsbruk. Lärare i historia, liksom i andra ämnen, använder många olika typer av läromedel. Läroboken används i stor uträkning, men även spelfilmer och dokumentärfilmer, samt resurser på internet.³⁵ Läroboken verkar användas i större utsträckning i historia än i samhällskunskap. Det finns därför anledning att förhålla sig avvaktande till den generella utsagan om att samhällsorienterande ämnen är ostrukturerade och att

---

³² Sikorová, "The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic", 17.

³³ O. Reichenberg, "Explaining Variation in Usage of Instructional Material in Teaching Practice: Collegial Focus and Teachers' Decision-Making Power" *IARTEM e-Journal* 7/2 (2015), 42.

³⁴ G. Hägerfelth, *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum : en studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk* (Diss., Malmö studies in educational sciences, 11, Lärarutbildningen Högskolan i Malmö, Malmö, 2004), 241ff. De två lärare i naturkunskap som ingår i studien använder läroboken på olika sätt; den ena som huvudsaklig kunskapskälla, den andra som ett läromedel bland andra.

³⁵ M. Vinterek, "Different Kinds of Teaching Resources – Different Kinds of Learning? : Teachers' Ends and Means" T. Helgasson och S. Lässing red., *Opening the Mind or Drawing Boundaries? : History Texts in Nordic Schools* (V&R unipress, cop, Göttingen, 2010); P. Norlander, *Historieundervisning i det multimediala klassrummet : lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet* (Lic., Umeå universitet, Umeå, 2016), 67; Se även A. Larsson, *Medier i historieundervisningen : historiedidaktisk forskning i praktiken* (Umeå universitet, Umeå, 2016).

2. Tidigare forskning

läroboken därför används jämförelsevis mindre i dessa ämnen än i andra ämnen. De samhällsorienterande ämnena verkar skilja sig sinsemellan.

Tidigare forskning visar alltså på skillnader i läromedelsbruk mellan olika skolämnen och mellan olika nivåer i utbildningssystemet. Vissa skillnader återkommer i flera studier. Det innebär att resultat från studier av läromedelsbruk i ett ämne för en årkurs, eller motsvarande, inte med självklarhet kan föras över till ett annat sammanhang. Studier där ingen åtskillnad görs mellan ämne och nivå i utbildningssystemet riskerar att missa betydelsefulla skillnader.

Religionskunskap förs i Sverige till gruppen samhällsorienterande ämnen, där läromedelsbruket ofta kännetecknas av att flera olika typer av läromedel används och där läroboken inte har någon särskilt framträdande roll. Samtidigt visar exempelvis Brobergs kvantitativa studie av medier att läroboken är det mest använda läromedlet i religionskunskap.

Digitalisering och läromedelsbruk

De resultat som har redovisats så här långt kommer från studier som genomförts vid olika tidpunkter. De kan därför bidra till att belysa förändringar över tid i läromedelsbruket, inte minst i relation till skolans digitalisering.

En fråga gäller lärobokens roll i förhållande till andra läromedel. När Staffan Selander sammanfattar svensk och internationell läromedelsforskning fram till 2003 skriver han att läroboken ofta kompletteras med kopierat material och andra texter, men, betonar Selander, att detta sker utifrån den aktuella läroboken. Även om andra läromedel används är det läroboken som ger en struktur och ett innehåll att utgå ifrån.³⁶ Andra läromedel används förvisso, men läroboken har en särställning.

---

³⁶ SOU 2003:15, *Läromedel - specifikt: betänkande om läromedel för funktionshindrade* (Statens offentliga utredningar, 2003:15, Fritzes offentliga publikationer, Stockholm, 2003), 198. En forskningsöversikt över läroboksanvändning i USA under 1900-talet visar samma sak, M. Watts, "Research on Textbook Use in the United States of America" *IARTEM e-Journal* 7/2 (2015).

2. Tidigare forskning

Även senare studier indikerar att läroboken har en fortsatt viktig roll i undervisningen.³⁷ Den norska forskaren Marte Blikstad-Balas lyfter fram två förklaringar. För det första går undervisningen i stort sett till på samma sätt som tidigare och förändras bara långsamt, vilket skulle förklara varför läroboken bibehållit sin centrala roll. För det andra är läroboken skraddarsydd för att användas i skolan och uppfattas av lärare som en uttolkning av läroplanen. Den har en central roll i lärarnas planering och ser ut att vara viktigare än själva läroplanen.³⁸

Om Blikstad-Balas här pekar på en fortsatt viktig roll för läroboken, finns det tecken på förändringar i en annan norsk undersökning. Ämnet engelska har i flera studier framstått som ett ämne där läroboken har en särskilt stark ställning. Men i projektet ARK&APP framträder en delvis annan bild. Läroboken har en mer tillbakadragen plats i engelska, framför allt på gymnasieskolan, och istället används läromedel som producerats av lärare själva, till exempel PowerPointpresentationer och sammanställningar av arbetsuppgifter. Även digitala resurser för språkträning används.³⁹ Det indikerar att digitaliseringen kan ha haft stor påverkan på bruket av läromedel, åtminstone i vissa ämnen, och att lärobokens fortsatta dominans inte kan tas för given.

Man kan tänka sig att digitaliseringen innebär att ett större utbud av läromedel i vid mening blir tillgängliga än tidigare, som därför också används av lärare och elever. Ökad tillgång till olika läromedel innebär en större "bandbredd" exempelvis för differentiering av undervisningen, menar några forskare.⁴⁰ Men även äldre studier har visat att lärare använt många olika läromedel, när väl detta undersökts.⁴¹ Förändringar av läromedelsbruket som en följd av digitalisering kan därför ske på en subtilare nivå än om, och i så fall i vilken omfattning, läro-

---

³⁷ Exempelvis M. Reichenberg, "Explaining Teachers' Use of Textbooks" *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 8/2 (2016).

³⁸ M. Blikstad-Balas, "Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel" i R. Hvistendahl och A. Roe red., *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014* (Novus Forlag, 2014), 328ff.

³⁹ Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, 45ff.

⁴⁰ P. Brodersen och T. Illum Hansen, "Mål, midler og scenarier," *Læremiddel-didaktik*, no. 7 (2015), 20.

⁴¹ Exempelvis Sigurgeirsson, *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*.

2. Tidigare forskning

medel av olika typer används. Det kan snarare handla om på vilket sätt läromedel används.

De norska läromedelsforskarna Ingvill Rasmussen och Andreas Lund identifierar sätt att använda läromedel på som de kallar hybridpraktiker.⁴² Hybridpraktiker kännetecknas för det första av en sammankoppling mellan olika resurser och modaliteter; analoga och digitala. Det finns en relation mellan ett allt rikare utbud av olika resurser å ena sidan och elevers arbete med uppgifter å andra sidan. För det andra framstår inte läroboken längre som "de facto-läroplan". För eleverna är den visserligen ett strukturerande element med en "kanonisk" funktion, som författarna kallar det, i förhållande till öppna och flyktiga resurser på internet. För lärarna är läroboken en utgångspunkt för vidare utveckling av aktiviteter och uppgifter. För det tredje kännetecknas hybridpraktiker av att lärare designar egna undervisningsupplägg i ökande grad. Olika resurser kombineras av lärarna. I intervjuer framkommer att hybridpraktiker hänger ihop med tillgången till internet. Men även andra faktorer kan bidra till hybridpraktiker, exempelvis när en lärobok anses vara inaktuell eller när läraren skapar egna läromedel som en anpassning till eleverna.⁴³ Hybridpraktiker, där olika läromedel kombineras av lärarna, framstår som ett dominerande läromedelsbruk i en digitaliserad skola, men där olika faktorer som skolämne eller nivå i skolsystemet påverkar hur denna kombination ser ut.

Vi har alltså två relativt olika bilder av läromedelsbruket. I den ena har läroboken en fortsatt dominerande ställning. I den andra är den ett läromedel bland andra i det som kan kallas hybridpraktiker.

Sammanfattningsvis har tidigare forskning visat att många olika typer av läromedel används såväl i religionsundervisning som undervisning i andra ämnen. Samtidigt framträder alltjämt läroboken som det mest använda läromedlet, men flera undersökningar pekar på betydelsen av sådana läromedel som lärare skapar själva. Här kan resultaten vara avhängiga av hur begreppet läromedel definieras och avgränsas. I Sverige ses religionskunskap som ett av de samhällsorienterade ämnena, vilka ofta klassificeras som ostrukturerade och därför mer

---

⁴² I. Rasmussen och A. Lund, "Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?" *Acta Didactica Norge* 9/1 (2015), 7.

⁴³ Ibid, 8ff.

2. Tidigare forskning

benägna till att använda andra läromedel än läroboken. Samtidigt visar studier på skillnader mellan enskilda ämnen och man kan därför inte ta för givet att ett liknade läromedelsbruk råder i exempelvis alla samhällsorienterande ämnen. Det framträder två bilder av lärobokens roll i relation till skolans digitalisering. Enligt den ena bilden har läroboken bibehållit sin roll som det viktigaste läromedlet, medan den andra innebär att lärobokens roll har förändrats och dess betydelse minskat.

2.2 Hur läromedel används i undervisning

Vi går nu över till att se vad tidigare forskning visat om hur läromedel används. Precis som föregående avsnitt inleds även detta med resultat som gäller läromedelsbruk i religionsundervisning, för att sedan redovisa även andra studier. Som påpekats tidigare har många studier varit inriktade enbart mot bruk av lärobok. Då studier med en bredare ansats i regel också inkluderar läroboken finns det förhållandevis rikligt med studier av läroboksanvändning. Det här avsnittets andra del handlar därför om läroboken, medan den tredje och sista delen redovisar forskning om hur några andra typer av läromedel används.

Hur läromedel används i religionsundervisning

Det finns religionsdidaktiska studier som har kastat ett visst ljus över hur läromedel används i religionsundervisning. I Storbritannien är bruket av lärobok mycket varierat och skiljer sig från skola till skola och lärare till lärare, enligt Conroy och hans kollegor. Det finns skolor där böcker visserligen finns närvarande i klassrummet eller ”i elevernas ryggsäckar”, men där forskarna aldrig ser dem användas. Att ha en lärobok är inte det samma som att också använda den. På andra skolor får elever däremot arbeta med läroböcker, ofta på egen hand och utan lärares direkta inblandning.⁴⁴ Även användning av film belyses i den här studien. I de exempel som ges används spelfilmer ofta för att introducera etiska frågor i undervisningen. Detta följs av arbetsupp-

---

⁴⁴ Conroy m fl., *Does Religious Education Work? A Multidimensional Investigation*, 146ff.

2. Tidigare forskning

gifter där eleverna ska svara på frågor med den visade filmen som utgångspunkt.⁴⁵

På den norska grundskolan finner Tallaksen och Hodne att flera lärare börjar sina lektioner med något som ska motivera eleverna. För detta ändamål används läromedel som bilder, musik och filmklipp. Annars dominerar bruk av lärobok under lektionerna, där läsning av texter får stort utrymme. Lärobokstexter kan läsas högt av läraren för eleverna eller högt av en elev i taget för hela klassen. Ibland läser eleverna högt i kör och ibland får eleverna läsa tyst för sig själva. Även bilder i läroböcker används, där läraren leder samtal om vad bilderna visar. De uppgifter som finns i läroböcker utnyttjas också i undervisningen. Tallaksen och Hodne har också noterat att läroboken används mest i undervisning om religioner och livsåskådningar, men mindre i etikundervisning och filosofi. Förklaringen enligt författarna är att religions- och livsåskådningsundervisningen är mer teoritung, medan undervisning i etik och filosofi är mer praktisk och med fokus på frågor om hållning och bildning.⁴⁶

Lied, Toft och Broberg finner stora likheter i hur läromedel används i religionskunskap på norska och svenska gymnasieskolor. En mängd olika läromedel (eller medier) används och de talar om ett ”mediemättat” klassrum. Aktuella händelser och debatter tas återkommande upp av både lärare och elever. Här spelar läromedel/medier som artiklar, spelfilmer, dokumentärfilmer och nyheter en stor roll och deras representationer av religion influerar både lärare och elever. Omstridda frågor i religioner kan få en förhållandevis stor plats i undervisningen, medan annat ämnesinnehåll som anges i läroplanen hamnar i bakgrunden.⁴⁷ Det verkar framför allt gälla representationer av islam.⁴⁸ Författarna pekar på att användning av medier som läro-

---

⁴⁵ Conroy m fl., *Does Religious Education Work? A Multidimensional Investigation*, 159.

⁴⁶ Tallaksen och Hodne, ”Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?”

⁴⁷ Toft och Broberg, ”Perspectives: Mediatized Religious Education”, 231ff; L. I. Lied och A. Toft, ”‘Let me Entertain You’: Media Dynamics in Public Schools” i K. Lundby red., *Contesting Religion : The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (Walter de Gruyter GmbH, Berlin, 2018), 243ff.

⁴⁸ A. Toft, ”Inescapable News Coverage: Media Influence on Lessons About Islam” i K. Lundby red., *Contesting Religion : The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (Walter de Gruyter GmbH, Berlin, 2018).

2. Tidigare forskning

medel kan få konsekvenser för religionsundervisningen som kan vara problematiska.

Robert Jackson och hans kollegor identifierade fyra olika pedagogiska ansatser i relation till läromedelsbruk i brittiska skolor. Den första ansatsen, "World Religions approaches", kännetecknas av att olika läromedel främst används som informationskällor när elever besvarar frågor om en specifik religion. Ansatsen "Scriptural approaches" innebär förstås att religiösa urkunder används. Den tredje ansatsen kallas "Experiential approaches", där läraren vill få eleverna att känna och uppleva sådant som skulle kunna leda till bättre förståelse av andras religiositet och andlighet. Det kan ske genom lärarledd meditation, bruk av religiösa artefakter och genom att besöka gudstjänster i skolans närområde. Den fjärde och sista pedagogiska ansatsen kallas "Philosophical and ethical approaches", som är särskilt vanlig i undervisningen av de äldsta eleverna och som handlar om att olika filosofiska och etiska frågor bearbetas i undervisningen. Här kombineras olika läromedel, dels sådana som producerats och sammanställts av lärare själv som tidningsartiklar, bilder, arbetsuppgifter och PowerPoint-presentationer, dels används läroböcker i undervisningen.⁴⁹ Studien visar inte så mycket av hur olika typer av läromedel används. Istället visar resultatet att läromedelsbruket kan skifta beroende på undervisningens syfte och hur den genomförs. Författarna talar visserligen om fyra typer av pedagogiska ansatser, men det handlar även om skillnader i undervisningens innehåll. Precis som hos Tallaksen och Hodne visar resultaten att undervisning om olika ämnesinnehåll inom religionsämnet kan ha betydelse för bruket av läromedel, om än på olika sätt.

Hur läroboken används

Studier har genom åren visat en mängd olika sätt som läroboken kan användas på. Sikorová har i en studie identifierat inte mindre än 29 olika "textbook-based activities" i undervisning. Av dessa är två helt dominerande oavsett skolämne: 1) läraren förklarar innehållet samtidigt som eleverna följer med i läroboken, 2) eleverna läser högt ur

---

⁴⁹ Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*, 136ff.

2. Tidigare forskning

läroboken, en åt gången.⁵⁰ Vidare menade en fjärdedel av lärarna i studien att de följer boken från sida till sida. De övriga modifierade sin planering i förhållande till läroboken och 19 procent uppgav att de tog in annat material i planeringen. Sikorová drar slutsatsen att läroboken har stor påverkan på undervisningens innehåll och i viss utsträckning på hur undervisningen bedrivs.⁵¹ Den bild som framträder är en undervisning som är starkt centrerad kring läroboken.

En annorlunda bild framträder i en dansk fallstudie som publicerades vid ungefär samma tid. Lärarna använder gärna läroboken, men inte på det sätt läroboksförfattarna avsett. Istället för att följa läroboken väljer de ut vissa delar av den och använder andra läromedel som komplement.⁵² Lärarna står i den danska studien fria i förhållande till läroboken. Det är påtagliga skillnaderna mellan resultaten från den danska och den tjeckiska studien.

Historiedidaktikern Peter Norlander har genom intervjuer med historielärare på den svenska gymnasieskolan funnit sex sätt som läroboken används på: 1) För repetition och brevidläsning, när ett annat medium/läromedel utgör huvudkanalen i undervisningen. 2) För strukturerat arbete med instuderingsfrågor. 3) För översikt och orientering över ett område eller en epok. 4) Som faktaunderlag för specifika syften eller perspektiv, exempelvis för att göra orsaksanalyser. 5) Som material för arbete med källor och källkritik. 6) Som ett eventuellt komplement där eleverna själva väljer om och hur de använder läroboken för olika uppgifter. I Norlanders studie framstår dock elevers läsning av läroboken också som ett problem, vilket kan få lärare att välja bort både läroboken och andra texter.⁵³ Liknande resultat finns även när det gäller läsning av sakprosa i ämnet svenska. Anita Norlund beskriver en förskjutning från det skrivna fakta-

---

⁵⁰ Sikorová, "The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic", 12.

⁵¹ Ibid, 15f.

⁵² Danmarks Evalueringsinstitut, *Undervisningsmidler i folkeskolen : undersøgelse af hvordan lærerne vælger og bruger undervisningsmidler*, 61f.

⁵³ Norlander, *Historieundervisning i det multimediala klassrummet : lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet*, 74ff.

2. Tidigare forskning

materialet till det talade och till bilder. Vissa lärare talar om ett läs-motstånd bland elever som förklaring.⁵⁴

Det finns tecken på förändringar när det gäller på vilket sätt läroboken används. Bruket har allt mer begränsats till att läroboken används som informationskälla eller som referens. Enligt Blikstad-Balas visar studier att lärare numera sällan går igenom texten i läroboken tillsammans med eleverna. Eleverna får istället arbeta med den på egen hand och de ser den främst som en resurs inför prov. Blikstad-Balas menar att eleverna många gånger inte uppfattar läroböcker som relevanta; de är svåra att läsa och eleverna använder därför gärna andra läromedel när de har möjlighet till det. Arbete med individuella uppgifter har ökat i omfång under senare tid och öppnare arbetsformer har gett elever möjlighet till mer aktiva och självständiga sätt att arbeta på.⁵⁵ Det indikerar att det har skett en förskjutning i bruket av lärobok så att den alltmera används när eleverna arbetar på egen hand. Läroboken framstår här först och främst som en informationskälla.

Även i en äldre studie som Sigurgeirssons framkommer att den vanligaste arbetsformen var att elever arbetar på egen hand med läroboken enligt anvisningar de fått av läraren, som under tiden går runt i klassrummet för att hjälpa eleverna. Allra vanligast var att elever fick lösa uppgifter, särskilt i ämnena historia och isländska, och där framför allt läroböcker och arbetsböcker användes, men delvis även andra läromedel.⁵⁶

Vad visar då denna genomgång om lärobokens användning? När det gäller hur läroboken används framkommer bilden av ett varierat bruk. Lärobokens funktion som informationskälla, inte minst när elever arbetar på egen hand med olika uppgift, framkommer i nästan alla studier. Men dess roll för att strukturera och rent av styra undervisningen skiljer sig mellan studierna och ser ut att ha minskat över tid. Sikorová studie talar här ett annat språk, men hon poängterar att det är stora skillnader mellan olika ämnen. I vissa studier, som hos Sikorová,

---

⁵⁴ A. Norlund, *Kritisk sakprosaläsning. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov* (Diss., Göteborg Studies in Educational Sciences 273, Göteborgs universitet, 2009), 129ff.

⁵⁵ Blikstad-Balas, "Lärebokas hegemoni - et avsluttet kapittel", 330ff.

⁵⁶ Sigurgeirsson, *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*, 138f.

2. Tidigare forskning

används läroboken för högläsning. I Norlanders och Norlunds studier framstår istället läsning av läroboken och andra texter mer som ett problem, något som kan få lärare att välja bort dessa.

Till sist, det finns även studier som pekar mot ett annat bruk. Lärare använder läroböcker i planering av undervisning, oavsett om dessa senare kommer användas vid undervisningens genomförande eller inte. I Bachmanns studie svarar 87 procent av lärarna att de använder den lärobok som delats till eleverna för planering, men 47 procent svarar att de även använder andra läroböcker.⁵⁷ Läroböcker kan därför vara av betydelse för undervisningen även om de inte används under själva lektionerna.

Hur andra läromedel används

Forskning om hur andra läromedel än läroboken används är inte lika omfattande. Här ska ändå resultat från några sådana studier redovisas, där vissa är inriktade mot användning av enskilda läromedelskategorier, eller motsvarande, medan andra tar ett mer samlat grepp om läromedelsbruket.

I projektet ARK&APP visar författarna på flera mönster när det gäller hur olika läromedel används. Ett sådant mönster är en relation mellan läromedelsbruk och olika arbetsformer. Studien opererar med fyra arbetsformer: monologisk helklassundervisning, dialogisk helklassundervisning, elevers individuella arbete och elevers arbete i grupp. Lärare använder egenproducerade presentationer, framför allt skapade med Power-Point, både i monologisk och dialogisk helklassundervisning. Presentationer kan användas för att förmedla ett innehåll, exempelvis presentera olika begrepp, och för att strukturera undervisningen i ett linjärt förlopp. Lärare ger elever instruktioner för olika uppgifter muntligt eller med stöd av egenproducerade läromedel, i det senare fallet antingen inkluderade i presentationer eller i form av pappersdokument som delas ut till eleverna. Dessa instruktioner kan avse både dialogisk helklassundervisning och elevers eget arbete. De läromedel som används i helklassundervisning blir en gemensam referenspunkt i klassens lärande och här spelar PowerPoint-presenta-

---

⁵⁷ Bachmann, *Læreplanens differens : Formidling av læreplanen til skolepraksis*, 311ff.

2. Tidigare forskning

tioner en mycket viktig roll, menar författarna. Elevers individuella arbete eller arbete i grupp, som upptar nära två tredjedelar av tiden, struktureras av lärares egenproducerade dokument, vilka på flera sätt ersatt läroboken menar författarna. I detta arbete använder elever, särskilt på motsvarande det svenska högstadiet och gymnasiet, många olika läromedel vilket författarna kallar att arbeta med "multipla källor". Det skapar en komplex situation och där läromedel/källor kan ge motstridig information, vilket ställer stora krav på eleverna.⁵⁸ De här resultaten, hämtade från den del av rapporten som behandlar undervisning i samhällsorienterande ämnen, visar en tydlig relation mellan läromedelsbruk och arbetsformer. Men lärares egenproducerade läromedel har en central roll, oavsett arbetsformer, både när det gäller innehåll och för att skapa struktur i undervisningen. En mängd andra läromedel, eller källor, används, särskilt i elevers individuella arbete eller arbete i grupp.

Även Blikstad-Balas pekar på att norska elever i stor utsträckning själva får bestämma vad de ska använda för läromedel, särskilt i arbete med olika uppgifter. En flitigt använd resurs är Wikipedia. Elever är positiva till Wikipedia eftersom de menar att man hittar det man söker, medan lärarna inte är lika positiva.⁵⁹ Ett liknande resultat får Norlander i sina intervjuer med svenska historieläraren. Wikipedia är valet när eleverna själva får bestämma, medan Nationalencyklopedin är lärarnas alternativ till Wikipedia.⁶⁰

Det finns flera forskare som intresserat sig för filmanvändning i undervisning. Några studier är ämnesdidaktiska och filmanvändning i historieundervisning har undersökts av svenska historiedidaktiker. Martin Karlsson har genom att undersöka utlåning av film från AV-centraler studerat vilka filmer som använts inom ämnet historia under

---

⁵⁸ Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, 33ff. Se även Norlund, *Kritisk sakprosaläsning. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*, 132ff.

⁵⁹ M. Blikstad-Balas, "'You get what you need' : A study of students' attitudes towards using Wikipedia when doing school assignments" *Scandinavian Journal of Educational Research* 60/6 (2016); M. Blikstad-Balas, "Skolens nye literacy. Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgjengelig i klasserommet?" *Learning Tech* no. 1 (2015).

⁶⁰ Norlander, *Historieundervisning i det multimediala klassrummet : lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet*, 103ff.

2. Tidigare forskning

perioden 1971-2000. Merparten av dessa filmer är dokumentärfilmer.⁶¹ Maria Deldén har i sin doktorsavhandling studerat användning av spelfilm i historieundervisningen, där hon undersökt elevers historiefilmslitteracitet. I sin avhandling tar Deldén avstamp i ett resultat från sin licentiatuppsats i det hon kallar ett didaktiskt dilemma. Dilemmat består i att elevers emotionella erfarenheter av att se en spelfilm kan kollidera med kunskapsmål utifrån styrdokumentet och som läraren avsett att bearbeta med stöd av filmen.⁶²

Sammanfattningsvis visar forskning både relaterad till religionsämnet och till andra ämnen att det finns ett samband mellan undervisningsmetoder och hur läromedel används. Det finns också indikationer på att olika ämnesinnehåll inom religionsundervisningen påverkar läromedelsbruket. När det gäller användning av enskilda typer av läromedel visar framför allt studier av läroboken på många olika sätt att använda den på, men att vissa är vanligare än andra. Trots att även senare studier kan ge ganska motstridiga bilder av bruket av lärobok, så verkar det ändå ha skett en förändring från att den tidigare stått för både innehåll och struktur i undervisningen till att den nu allt mer är en informationskälla som elever använder mer eller mindre på egen hand. Läroboken är ett av flera, för att inte säga många, läromedel som används och några studier pekar på en många gånger komplex situation för elever där de har att hantera vad man kan kalla multipla källor.

---

⁶¹ M. Karlsson. *Att projicera det förflutna : historiebruk och historieförmedling i svensk skolfilm 1970-2000 utifrån de regionala AV-centralernas utbud* (Diss., Sisyfos, Uppsala, 2011).

⁶² M. Deldén, *Perspektiv på historiefilmslitteracitet: en didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm* (Diss., Umeå universitet, Umeå 2017), 2. Spår av ett liknande didaktiskt dilemma i anslutning till filmvisning religionskunskap kan skönjas i Anders Karlssons licentiatuppsats även om hans studie har en annan inriktning, A. Karlsson, *Vilket religionskunskapsämne? : ämneskonstruktioner i religionskunskap på gymnasiet med samtalsförhandlingar i centrum* (Lic., Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet, Karlstad, 2015).

2.3 Val av läromedel

Läromedelsforskare har intresserat sig för hur lärare väljer läromedel och vilka motiv eller andra faktorer som kan ligga bakom olika val. Även här präglas tidigare forskning av ett stort intresse för hur lärare väljer lärobok, men i betydligt mindre utsträckning för hur de väljer andra läromedel. Först redovisas några resultat som gäller läromedelsval i religionsämnet.

Val av läromedel för religionsundervisning

Flera av de studier vi tidigare mött har också undersökt vad som kan påverka lärares val av läromedel. I intervjuer genomförda av Jackson och hans kollegor kretsar flera brittiska lärares överväganden kring frågor om läroboken. Lärare kan uttrycka tvivel på i vilken utsträckning som läroböcker ger en korrekt bild av olika religioner. För några lärare är det därför viktigt att läroböcker skrivits av människor som själva är troende. En annan fråga gäller hur inre variation i en religion speglas i läroböcker. Lärare kan använda andra läromedel som komplement, exempelvis som att göra studiebesök i kyrkor eller använda YouTube-filmer för att visa gudstjänster från rörelser inom kristendomen som inte representeras i läroboken. En tredje fråga handlar om i vilken utsträckning läroböcker ger en aktuell bild av en viss religion. Det finns lärare som övergett det de menar vara föråldrade läroböcker och istället vänt sig till resurser på internet, vilka används som läromedel.⁶³ Frågorna handlar om representation av religiösa traditioner, grupper och individer i läroböcker och vad det kan innebära för lärarens val av läromedel.

Även hos Conroy och hans kollegor framställs läroböcker som delvis problematiska utifrån hänsyn till representation. Elever med egen religiös tillhörighet uttrycker att läroböcker inte ger en rättvis bild av nutida religionsutövning. Det finns lärare som säger att de till stor del väljer bort läroböcker. Samtidigt menar forskarna att läroböcker ändå spelar en roll i bakgrunden. Det ger exempel på hur lärare skapar egna PowerPoint-presentationer och arbetsuppgifter som till stor del

---

⁶³ Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*, 136ff.

2. Tidigare forskning

baseras på läroböcker.⁶⁴ Det som framkommer i de här två brittiska studierna är alltså att upplevda brister hos framför allt läroböcker leder till att lärare väljer att använda andra typer av läromedel i religionsämnet eftersom läroboken framstår som problematisk.

Hos Tallaksens och Hodnes lärare är det istället det omfattande bruket av läroböcker på den norska grundskolan som behöver förklaras. Lärarna uppger att tidsbrist har stor betydelse för att de låter läroboken få stor plats både i planeringen och genomförandet av religionsundervisningen. Ett annat skäl är en starkare fokusering på fakta i norsk skola efter det politiska initiativet Kunnskapsløftet. En tredje faktor som bidrar till lärobokens dominans är att lärare kan känna sig osäkra i religionsämnet. Dels är man rädd för att säga något som är fel om en religion eller livsåskådning som elever tillhör. Dels är lärare osäkra på hur de ska undervisa i en religion de själva tillhör, där läroboken då kan erbjuda trygghet.⁶⁵ Här är det två yttre faktorer som lyfts fram som förklaringar till ett omfattande bruk av läroboken, samt att lärare ser boken som en trygghet när de själva bär på någon form av osäkerhet i relation till ämnet. Läroboken framstår här som lösningen på olika problem.

Toft och Broberg pekar på en annan faktor av betydelse när lärare väljer läromedel. De norska och svenska gymnasielärarna i deras studie motiverar sina val av både ämnesinnehåll och läromedel med att de behöver visa religionsämnets relevans. Därför kan fokus läggas på aktuella händelser, vilket får styra valet av läromedel. Toft och Broberg tolkar det som att det handlar om ett behov av att legitimera religionsämnet inför elever som inte förväntas vara så intresserade. Här spelar olika medier, eller läromedel, som tas in i klassrummet en stor roll och lärare ser dessa som nödvändiga komponenter i undervisningen.⁶⁶

Även Lied och Toft pekar på att läromedel väljs för att möta elevers förväntade ointresse. Det sker genom att använda flera olika typer av läromedel, särskilt film. Det handlar om dokumentärfilm, spelfilm och filmer som finns på YouTube. Särskilt använd är den norska televisionens serie *På tro och Are*, där en känd norsk komiker

---

⁶⁴ Conroy m fl., *Does Religious Education Work? A Multidimensional Investigation*, 160ff.

⁶⁵ Tallaksen och Hodne, "Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?"

⁶⁶ Toft och Broberg, "Perspectives: Mediatized Religious Education", 234ff.

2. Tidigare forskning

och medieprofil gör hembesök hos olika religiösa familjer.⁶⁷ Lärares uppfattning att religionsämnet behöver motiveras för elever som är mer eller mindre ointresserade, får alltså konsekvenser för undervisning och läromedelsval. Man kan ställa sig frågan om det här rör sig om en utmaning som är specifik för religionsämnet eller om andra ämnen möter liknande utmaningar och om lärare hanterar dessa med liknande strategier?

Ett annat exempel på att hänsyn till elever påverkar val av läromedel gäller lärares egenproducerade läromedel. Lärare lägger ned anseende på att skapa och anpassa dessa för sina elever och även för olika examinationsmål. Jackson och hans kollegor påpekar också att kvaliteten på egenproducerade läromedel är avhängig lärarnas kunskaper, skicklighet och engagemang.⁶⁸

Men det finns även andra faktorer som påverkar val och användning av läromedel, och som inte är specifika för religionsämnet. Jackson och hans kollegor har identifierat fem sådana faktorer:⁶⁹

1. Pedagogiska ideal och metoder
2. Elevers läsförmåga och språkkunskaper, särskilt när elever inte har engelska som förstaspråk
3. Informations- och kommunikationsteknologi
4. Krav från examinationer/prover
5. Lärares bristande fackkunskaper

Dessa faktorer påverkar om läromedel väljs eller väljs bort, eller om lärare väljer att skapa egna läromedel. När det gäller den sista faktorn, lärares bristande fackkunskaper, menar författarna att det leder till att läroböcker används i större utsträckning. Lärare uppger att de söker "lärarvänliga läromedel" när deras egna kunskaper inte räcker till och de inte har tid för att läsa in sig.

Också Conroy och hans kollegor pekar på den betydelse som examinationer har i det brittiska skolsystemet och hur de styr val av läromedel. Det finns lärare som ger uttryck för ett dilemma. Å ena sidan önskar de frigöra sig från läroboken, men å andra sidan behöver

---

⁶⁷ Lied och Toft, "Let me Entertain You": Media Dynamics in Public Schools."

⁶⁸ Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*, 22, 204ff.

⁶⁹ Ibid, 147ff.

2. Tidigare forskning

de använda den av hänsyn till den viktiga roll som examinationer spelar i brittisk secondary school. Examinationerna kan även påverka hur lärare utformar sina egna läromedel. Conroy och hans kollegor illustrerar detta med en lärarproducerad arbetsuppgift med titeln "Who Wants to Pass GCSE RE?" vilket påminner om titeln på TV-programmet "Who Wants to Be a Millionaire?"⁷⁰

Conroy och hans kollegor undrar om lärare verkligen är utbildade för att arbeta på ett sätt som präglas av att de väljer, använder och själva skapar olika läromedel som är både relevanta och anpassade för olika situationer och undervisningsupplägg? De menar också att vi inte ska inbilla oss att en undervisning som avlägsnar sig från läroboken för att istället använda andra resurser alltid blir bättre. De ifrågasätter kvaliteten på lärarproducerade läromedel och nämner här innehållet i PowerPoint-presentationer.⁷¹

Lärares val av lärobok

När vi går över till mer generella läromedelstudier så har flera intresserat sig för hur lärare väljer lärobok. I det norska projektet *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre Læremidler* framkommer att val av lärobok framför allt sker av lärare kollektivt i olika grupper, till exempel ämneslag. Projektet visar också att det sällan finns några framarbetade kriterier på skolorna för hur läroböcker ska bedömas.⁷² Liknande resultat har även visats i svenska studier.⁷³ Resultat i ARK&APP pekar i samma riktning. Där framkommer även att det är mycket ovanligt att skolledning eller huvudman bestämmer vilka läroböcker som ska användas.⁷⁴

Den svenska läromedelsforskaren Monica Reichenberg har undersökt vad lärare anser vara viktigt vid valet av lärobok. I en av hennes

---

⁷⁰ Conroy m fl., *Does Religious Education Work? A Multidimensional Investigation*, 146ff.

⁷¹ Ibid, 164ff.

⁷² D. Skjelbred, *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler - Sluttrapport* (Høgskolen i Vestfold, Tønsberg, 2003).

⁷³ Skolverket, *Läromedlens roll i undervisningen: grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. 24f.

⁷⁴ Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, 18ff.

2. Tidigare forskning

studier uppger lärare att lärobokens innehåll är viktigast, medan lärarens tidigare erfarenheter av läroboken är näst viktigast och rekommendationer från kollegor är den tredje viktigaste faktorn. Det har även betydelse att en lärobok upplevs som lättläst, medan exempelvis lärobokens pris inte verkar ha någon stor betydelse när det gäller vilka läroböcker som väljs.⁷⁵ I en senare studie av Reichenberg återkommer lärares tidigare erfarenheter som betydelsefulla för valet av lärobok.⁷⁶

Norlander lyfter fram två hänsyn i valet av lärobok i historia på gymnasiet: dess utförlighet och elevernas förmåga att använda den. Vissa lärare uppskattar utförliga läroböcker, medan andra har den motsatta uppfattningen och ser allt för utförliga läroböcker som ett problem. Lärare kan också uppleva att elever har bristande förmåga att läsa texten i läroböcker. Det kan få dem att välja bort läroboken, även om de egentligen är positiva till den.⁷⁷ Om lärare upplever en bristande läsförmåga hos sina elever, kan det tänkas få konsekvenser för valet av läromedel. Det finns studier som indikerar att läsförmågan har försämrats hos svenska gymnasieelever över tid.⁷⁸

Samtidigt finns det också tecken på en allmänt kritisk hållning till användning av läroböcker bland svenska lärare, vilket Selander kopplar ihop med progressivismens utbildningsideal.⁷⁹ Torbjörn Lindmark talar om en vedertagen norm att se ned på läroböcker bland sina intervjuade lärare i samhällskunskap och han menar att läroböckerna tycks ha en större betydelse för undervisningen än vad lärarna direkt

---

⁷⁵ M. Reichenberg, "Predicting Teachers' Choice of Teaching and Learning Materials: A Survey Study with Swedish Teachers" *IARTEM e-Journal* 6/2 (2014).

⁷⁶ Reichenberg, "Explaining Teachers' Use of Textbooks", 152.

⁷⁷ Norlander, *Historieundervisning i det multimediala klassrummet : lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet*, 78f.

⁷⁸ M. Reichenberg, *Gymnasieelever samtalar kring facktexter : en studie av text-samtal med goda och svaga läsare* (Diss., Göteborg Studies in Educational Sciences 232, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg, 2005), 3; M-G. Johansson, *Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet* (Psykologiförlaget, Stockholm, 2004); M. Vinterek, "Svenska elevers läsning av undervisningstexter : Helhet eller fragment?" i S. V. Knudsen, D. Skjelbred och B. Aamotsbakken red., *Tekst i vekst : Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (Novos Forlag, Oslo, 2007).

⁷⁹ SOU 2003:15, *Läromedel - specifikt: betänkande om läromedel för funktionshindrade*, 198.

uppgär.⁸⁰ Lärares tal om läroboken behöver därför inte överensstämma med deras faktiska bruk av läroboken.

Andra faktorer och andra läromedel

I Skolverkets studie 2006 av läromedelsbruk i engelska, samhällskunskap och bild på grundskolan framkommer att lärare anser sig ha stor frihet att själva välja vilka läromedel som ska användas och att det till stor del sker i överensstämmelse med deras pedagogiska preferenser eller undervisningsstil. Skolans ekonomiska förutsättningar kan dock ha betydelse så att önskade inköp av läromedel begränsas. Lärare tar även stor hänsyn till elevers förutsättningar och menar att läromedels förmåga att väcka intresse hos elever har betydelse för vad som väljs. Styrdokumentet verkar dock ha mindre betydelse för valet av läromedel, särskilt i ämnet bild.⁸¹

Det finns resultat om lärares motiv till att använda vissa typer av läromedel, förutom läroboken. Catharina Hultkrantz har bland annat undersökt vilka syften historielärare uppgär för att använda film i undervisningen. Film kan användas för: 1) faktaförmedling, 2) flerperspektivism, 3) empati och moral, 4) källkritik, och som 5) intresseväckare.⁸²

Den här genomgången har visat på ganska spretiga resultat från olika studier när det gäller val av läromedel. Val kan bero på upplevda för tjänster och brister hos ett läromedel, vilket får som konsekvens att läraren väljer eller väljer bort det. Hänsyn kan tas till elever, som att väcka intresse hos dem och motivera ämnet, men som också kan handla om elevers läsförmåga. Andra faktorer handlar om externa krav när det gäller examinationer och betydelsen av skolans digitalisering. Det finns också faktorer kopplade till läraren själv, som pedagogiska

---

⁸⁰ T. Lindmark, *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner* (Diss., Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, Umeå, 2013), 107f.

⁸¹ Skolverket, *Läromedlens roll i undervisningen: grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. 129ff.

⁸² C. Hultkrantz, *Playtime! : en studie av lärares syn på film som pedagogiskt hjälpmedel i historieämnet på gymnasiet* (Lic., Licentiatavhandlingar från forskarskolan Historiska medier: 9 (Umeå Universitet, Umeå; Högskolan Dalarna, Falun, 2014).

ideal men också bristande fackkunskaper vilka kan få betydelse för valet av läromedel.

2.4 Annan religionsdidaktisk forskning

Det finns religionsdidaktisk forskning som inte är inriktad mot läromedelsbruk, men som ändå har relevans för den här studien. Det gäller exempelvis studier och granskningar av läromedels innehåll. Men även andra religionsdidaktiska studier kan på olika sätt belysa den kontext i vilken religionskunskapslärares bruk av läromedel framträder.

Religionsämnets syfte och innehåll

När det gäller religionsämnets syfte finner vi bland annat frågan om en icke-konfessionell religionsundervisning bör vara inriktad mot att lära *om* religion eller att lära *av* religion. Lära *om* religion innebär att religionsämnet först och främst uppfattas som ett orienteringsämne, medan lära *av* religion mer handlar om att se ämnet som ett existentiellt färdighetsämne.⁸³ I den debatten har religionsdidaktiker lämnat bidrag som både är normativa⁸⁴ och empiriska⁸⁵. Men vissa forskare förespråkar att båda idealen kan och bör kombineras med varandra i undervisningen.⁸⁶ Båda idealen har också återspeglats i den

---

⁸³ C. Osbeck, "Religionskunskapslärare" i B. Schüllerqvist och C. Osbeck red., *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap* (Karlstad University Press, Karlstad, 2009). Indelningen mellan lära *om* religion och lära *av* religion, men även lära *i* religion för konfessionell undervisning, brukar tillskrivas den brittiske religionsdidaktikern Michael Grimmit.

⁸⁴ Exempelvis K. Härenstam, *Kan du höra vindhästen? : Religionsdidaktik - om konsten att välja kunskap* (Studentlitteratur, Lund, 2000).

⁸⁵ Exempelvis B-O Andreassen, "*Et ordinært fag i særklasse*" : *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk* (Diss., Universitetet i Tromsø, Tromsø, 2008); L. Jonsson, *Mellan tradition och förnyelse : Utmaningar i religionsläraryrket* (Diss., Mälardalen University Press Dissertations: 213, School of Education, Culture and Communication, Mälardalen University, Västerås, 2016), 151ff.

⁸⁶ Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*.

2. Tidigare forskning

svenska skolans styrdokument, men i och med den nya läroplanen från 2011 kan ämnesplanen för religionskunskap på gymnasiet förstås så att idealet lära *om* religion betonas. Olika ideal kan innebära att undervisningen får olika mål och utformas på olika sätt, vilket kan få betydelse vid val av läromedel.

I två tidigare nämnda studier har det framkommit indikationer på att bruket av läromedel kan skilja sig beroende på vilket ämnesinnehåll som bearbetas i undervisningen.⁸⁷ Religionsdidaktisk forskning om olika ämnesinnehåll kan därför vara av intresse. I skandinavisk religionsdidaktik finns flera studier som på olika sätt är inriktade mot undervisning i etik.⁸⁸ Vid en granskning 2012 av undervisningen i religionskunskap på gymnasiet, kritiserade Skolinspektionen att etikundervisningen ofta är frikopplad från annat ämnesinnehåll. I undervisningen får elever göra ställningstaganden i olika etiska frågor och analysera dem med olika begrepp och resonemangsmodeller.⁸⁹ I samma rapport är Skolinspektionen även kritisk till att för stor vikt läggs vid religionshistoria och för lite ägnas åt världsreligioner och livsåskådningar i samtiden.⁹⁰ Ämnesinnehållet religion och vetenskap har uppmärksammats i litteratur som vänder sig till lärarstudenter och verksamma lärare.⁹¹ Torsten Löfstedt har diskuterat vad det kan inne-

---

⁸⁷ Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*; Tallaksen och Hodne, "Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?"

⁸⁸ Exempelvis J. M. Vestøl, *Relasjon og norm i etikkdidaktikken : Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger* (Diss., Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo, 2005); J. M. Vestøl, "Moral Education and the Role of Cultural Tools" *Journal of Moral Education* 40/1 (2011); H. Anderström, *Lärares samtal om etik : sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena* (Lic., Karlstad University Studies, Karlstad, 2017); O. Franck red., *Assessment in Ethics Education. a Case of National Tests in Religious Education* (Springer, Cham, 2017).

⁸⁹ Skolinspektionen, *Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan*, (Kvalitetsgranskning Rapport 2012:3, 2012), 12f. Resonemangsmodeller skrivs uttryckligen fram i ämnesplanen och kan syfta på normativa etiska teorier som till exempel pliktetik och effektetik.

⁹⁰ Ibid, 11f.

⁹¹ O. Franck och M. Stenmark red., *Att undervisa om religion och vetenskap : med grund i ämnesplanen i religionskunskap* (Studentlitteratur, 2012); P. Thalén, "Religion och vetenskap : Ett nygammalt tema i religionsundervisningen på gymnasiet" i D. Carlsson och P. Thalén red., *Det postsekulära klassrummet : Mot ett*

2. Tidigare forskning

bära att jämföra religion och vetenskap inom ramen för religionskunskapsundervisningen på gymnasiet.⁹² Lars Naeslund har genomfört en empirisk undersökning där han intervjuat lärare och särskilt intresserat sig för deras tankar kring det då nya ämnesinnehållet religion och vetenskap. Naeslund finner stor variation hos lärarna vad gäller deras idéer kring ämnesinnehållet, stoffurval och arbetsformer, likaså när det gäller hur de uppfattar elevernas kunskaper och förhållningssätt.⁹³

I det föregående avsnittet om val av läromedel, framgick att frågor kring hur individer, grupper och religiösa traditioner representeras kan vara av betydelse när lärare väljer läromedel. Begreppet representation förknippas ofta i religionsdidaktiska sammanhang med den didaktiska modellen *tolkande ansats*, utvecklad för skolor i England och Wales av Robert Jackson och hans kollegor. De ser likheter mellan forskaren i fält och eleven i klassrummet när det gäller att försöka förstå samtida religioner. I en tolkande ansats uppfattas därför möten med ”insiders” som väsentliga i lärandet, vare sig det sker direkt genom fysiska möten eller indirekt, exempelvis genom en lärobok.⁹⁴ Tolkande ansats består av tre komponenter, där den första är *representation*.⁹⁵ En utgångspunkt ligger i en kritik mot en ofta förenklad och stereotyp beskrivning av ”världsreligioner” som relativt homogena trosuppfattningar, men som inte gör rättvisa åt den variation och mångfald som finns inom dessa traditioner. Olika ”insiders” kan ha olika förståelse och syn på den

---

vidgat religionskunskapsbegrepp (Religionsvetenskapliga studier från Gävle 10, Högskolan i Gävle, Gävle, 2017).

⁹² T. Löfstedt. ”Vad ska man jämföra när man jämför vetenskap och religion?” i T. Löfstedt red., *Religionsdidaktiska studier* (Linnaeus University Press, Växjö, 2015), 37ff.

⁹³ L. Naeslund, ”Lojalitet uppåt, lyhördhet utåt och äkthet inåt. Religionslärares röster om sin undervisning – särskilt om i religion och vetenskap” i G-B. Wärvik m fl., red., *Skola, lärare, samhälle : Vänbok till Sverker Lindblad* (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 9, Göteborgs universitet, Göteborg, 2016), 307ff.

⁹⁴ R. Jackson, *Religious education : an interpretive approach* (Hodder & Stoughton Educational, London, 1997), 49ff.

⁹⁵ De andra två komponenterna är tolkning och reflexivitet.

2. Tidigare forskning

egna religionen.⁹⁶ Inom ramen för tolkande ansats tänker man sig tre nivåer: individer, grupper och religiösa traditioner. Individer är relaterade till olika grupper. Personer som räknar sig tillhöra en religiös tradition kan därför skilja sig från varandra som individer, men också genom att tillhöra olika grupper.⁹⁷ Hänsyn till representation kan innebära att ett större fokus läggs på individer och grupper i undervisningen, vilket som vi tidigare sett kan vara av betydelse vid val av läromedel.⁹⁸

Forskning om religionskunskapslärare

Även forskning om religionskunskapslärare är relevant för en studie med inriktning mot läromedelsbruk. Läraren har ett större eller mindre utrymme att forma undervisningen och välja läromedel efter egna ideal och preferenser.⁹⁹

Den internationella enkätstudien från 2009 om lärares religionsundervisning i 16 europeiska länder har redan tagits upp, då den även i någon mån berör läromedelsbruk. I länder med konfessionell religionsundervisning kan över 90 procent av lärarna svara att de ofta ber eller mediterar. Motsvarande resultat för svenska lärare är 7 procent. De svenska lärarna hamnar däremot i topp tillsammans med nederländska och norska lärare när det gäller att använda internet.¹⁰⁰ Resultat av det här slaget belyser den nationella kontextens betydelse.

Samma år, 2009, publicerades en svensk studie där fyra gymnasie-lärare i vart och ett av de fyra samhällsämnen intervjuades. När det gäller religionskunskapslärarnas syn på ämnet, beskriver Christina Osbeck två ytterlighetspositioner där den ena utgörs av en samhälls-

---

⁹⁶ Jackson, *Religious education : an interpretive approach*; R. Jackson, "The interpretive approach as a research tool: inside the REDCo project" *British Journal of Religious Education* 33/2 (2011).

⁹⁷ Jackson, *Religious education : an interpretive approach*, 64ff.

⁹⁸ R. Jackson, "The Emergence and Development of the Interpretive Approach" i H. Streib m fl. red., *Lived Religion - Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches: Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock* (Brill, Leiden, 2008).

⁹⁹ J. A. Zahorik, "Teaching Style and Textbooks." *Teaching and Teacher Education* 7/2 (1991).

¹⁰⁰ Zieberts och Riegel red., *How Teachers in Europe Teach Religion : An International Empirical Study in 16 Countries*, 391.

2. Tidigare forskning

vetenskapligt inriktad undervisning med målet att orientera om tros- och livsåskådningar. Den andra kan beskrivas som en humanistiskt inriktad undervisning som i större utsträckning arbetar med elevens egna existentiella reflektioner. I det första fallet kan religionskunskap ses som ett orienteringsämne nära idealet att lära *om* religion, i det andra som ett existentiellt färdighetsämne som befinner sig närmare idealet att lära *av* religion.¹⁰¹ Målet för undervisningen kan därför vara olika för olika lärare beroende av hur man ser på ämnet, vilket kan påverka hur man utformar sin undervisning och därmed även få betydelse för val och användning av läromedel.

Johan Liljestrand har i en studie funnit två olika synsätt på religion som fenomen bland lärare på gymnasieskolan. I det ena sättet uppfattas religion som ett universellt allmänmänskligt fenomen i relation till allmänna behov som en gemensam etik, vilken framträder i flera olika religioner. Enligt det andra synsättet ser lärare på olika religioner som uttryck för olika sociokulturella sammanhang, där bara frågan om livets mening är gemensam.¹⁰² Det förra synsättet kan förstås så att det ligger närmare att lära *av* religion, medan det andra ligger närmare att lära *om* religion.

David Carlsson har i en studie av trepartssamtal i samband med lärarstudenters verksamhetsförlagda utbildning undersökt vad som konstrueras som viktig kunskap för en lärare. I samtalen deltar en lärarstudent, en högskolelärare från lärarutbildningen och en lokal lärare som fungerar som lärarstudentens handledare. Carlsson identifierar tre övergripande diskurser. Den dominerande diskursen är "att kunna sitt ämne", medan diskursen "att känna och möta sina elever" beskrivs av Carlsson som framträdande men inte dominerande. En tredje diskurs, "att fungera som person" beskrivs som endast närvarande.¹⁰³ Även om Carlsson menar att diskurserna i huvudsak framstår som komplementära, framträder även vad han kallar konfliktpunkter mellan aktörerna som synliggör olika synsätt och prioriteringar. Exempelvis kan det handla om en spänning mellan att kunna sitt

---

¹⁰¹ Osbeck, "Religionskunskapslärare", 193ff.

¹⁰² J. Liljestrand, "Religions Constructed as Similar or Different by Teachers of Religious Education from a Citizenship Education Perspective" *British Journal of Religious Education* 37/3 (2015).

¹⁰³ D. Carlsson, *Vad är religionslärarkunskap? : en diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen* (Diss., Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg, 2016).

2. Tidigare forskning

ämne eller att kommunicera med eleverna. En annan konfliktpunkt handlar om en spänning mellan att problematisera innehållet och anpassa nivån på undervisningen till eleverna.¹⁰⁴ Mer eller mindre skilda uppfattningar om vad som är viktig kunskap och hur man prioriterar vid upplevda målkonflikter skulle kunna komma till uttryck genom undervisningen hos olika lärare och kan därmed också visa sig i läromedelsbruket.

Eleverna och religionsämnet

Religionsdidaktisk forskning kan också vara inriktad mot elever. Inte minst inom svensk forskning har intresset varit stort för barns och ungas livsfrågor och hur elever ser på ämnet religionskunskap.¹⁰⁵ Anders Sjöborg visar att svenska gymnasieelever som positionerar sig som religiösa är mer intresserade av ämnet religionskunskap än sina icke-religiösa klasskamrater och han talar om ett gap mellan dem.¹⁰⁶ Ett växande antal studier har belyst hur elever med religiös positionering kan uppleva undervisningssituationen och undervisningens innehåll.¹⁰⁷ Svenska exempel är Carina Holmqvist Lidhs intervjustudie med elever i åldern 16-19 och Karin Kittelmann Flensners avhandling

---

¹⁰⁴ Carlsson, *Vad är religionslärarkunskap? : en diskursanalys av trepartssamtal i lärarutbildningen*, 139ff.

¹⁰⁵ Exempelvis S. G. Hartman och T. Torstenson-Ed, *Barns tankar om livet* (Natur och kultur, Stockholm, 2007); B. Dahlin, *Religionen, själen och livets mening : En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor* (Diss., Göteborg Studies in Educational Sciences, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg, 1989); A. Sjöborg, "Religious education and intercultural understanding: examining the role of religiosity for upper secondary students' attitudes towards RE" *British Journal of Religious Education* 35/1 (2013).

¹⁰⁶ Sjöborg, "Religious education and intercultural understanding: examining the role of religiosity for upper secondary students' attitudes towards RE".

¹⁰⁷ D. Moulin, "Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons" *British Journal of Religious Education* 33/3 (2011); P. N. Thanissaro, "A preliminary assessment of Buddhism's contextualisation to the English RE classroom," *British Journal of Religious Education* 33/1 (2011); T. Nicolaisen, *Hindubarn i grunnskolens religions og livssynsundervisning : egengjøring, andregjøring og normalitet* (Diss., Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo, 2013).

2. Tidigare forskning

om elevers och lärares tal i klassrummet.¹⁰⁸ I dessa studier framkommer en problematisk bild av en sekularistisk religionskritisk norm som ofta dominerar i klassrummen, vilket kan gå ut över elever som positionerar sig som religiösa. Resultaten har lett till en omfattande diskussion kring hur klassrummet kan vara ett "safe space" för olika elever i religionsundervisningen.¹⁰⁹

Möten med representanter

Ett återkommande inslag i religionsundervisningen är möten med representanter för olika religiösa traditioner, livsåskådningar och rörelser. Det kan handla om personer som bjuds in till skolan för att medverka i undervisningen eller personer som elever och lärare möter i samband med studiebesök.¹¹⁰ Även om studiebesök är att betrakta som en aktivitet i undervisningen, kan representanter för olika traditioner och rörelser rymmas inom en vid definition av läromedel.¹¹¹ Det finns även religionsdidaktiska studier med en särskild inriktning mot den här typen av inslag i religionsundervisningen, även om författarna inte ser sina studier som läromedelsstudier.

---

¹⁰⁸ K. Kittelman Flensner, *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* (Diss., Department of Literature, History of Ideas, and Religion, University of Gothenburg, Göteborg 2015); C. Holmqvist Lidh, *Representera och bli representerad : Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning* (Lic., Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet, Karlstad, 2016). Se även L. Vikdahl, *Det kommer inte på tal. En studie om religiös och kulturell mångfald på grundskolan* (Artos & Norma, 2019).

¹⁰⁹ Se exempelvis Jackson, *Signposts - Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education*, 47ff; D. Husebø m fl., "Dialogue in an Upper Secondary School and the Subject Religion and Ethics in Norway" *Religion & Education* 46/1 (2019); Vikdahl och Skeie, "Possibilities and Limitations of Religion-Related Dialog in Schools: Conclusion and Discussion of Findings from the Redi Project."

¹¹⁰ Zieberts och Riegel red., *How Teachers in Europe Teach Religion : An International Empirical Study in 16 Countries*, 292ff. Se tabellerna för de olika länderna i studien.

¹¹¹ För definition av begreppet läromedel och kategorisering av läromedel, se kapitel 3 och 4.

2. Tidigare forskning

I en svensk studie baserad på klassrumsobservationer har Lars Naeslund observerat besök av fyra olika representanter på lektioner i religionskunskap på en gymnasieskola. Fokus i studien ligger på hur eleverna upplevde besökspersonerna. Naeslund menar att möten med representanter kan stimulera elever att både lära *om* religion och lära *av* religion. Han menar också att studien visat att val av personer att bjuda in bör göras med viss omsorg, samt även hur besöken kan förberedas och följas upp efteråt.¹¹²

Det finns även studier av elevers och lärares studiebesök inom ramen för religionsundervisningen. Sören Dalevi har studerat elever i årskurs fem som besöker kyrkor inom ramen för en kyrkopedagogisk ansats.¹¹³

Thérèse H. Britton har i sin licentiatuppsats följt undervisning i en gymnasieklass som innefattar ett studiebesök i en moské.¹¹⁴ I sin doktorsavhandling gör Britton en studie där undervisning designats för ett studiebesök, den här gången i en högstadielklass och med ett buddhistiskt tempel som besöksmål. Studien undersöker möjligheter och hinder i att använda studiebesök för att främja exempelvis ökad förståelse för inre mångfald inom religioner genom en undervisning inriktad mot levd religion. Studien uppehåller sig framför allt vid genomförandet av studiebesöksundervisning.¹¹⁵

Studier av läromedels innehåll i religionsämnet

Religionsdidaktiska studier av läromedels innehåll är vanligare än studier av läromedelsbruk. Läromedlens innehåll kan studeras av flera

---

¹¹² L. Naeslund, "Möte med tro : två skildringar av ett gymnasieförsök". i L. Naeslund red., *Existentiella frågor i skolan* (Skapande vetande 54, Linköpings universitet, Linköping, 2007).

¹¹³ S. Dalevi, "Kunskapen i kyrkorummet: Hur kyrkopedagogik skapar bredare förståelse av religion för skolelever" *Prismet* 66/4 (2015).

¹¹⁴ T. H. Britton, *Studiebesök i religionskunskapsundervisningen : elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök* (Lic., Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet, Karlstad, 2014).

¹¹⁵ T. H. Britton, *Att möta det levda : Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en studiebesöksorienterad religionskunskapsundervisning* (Diss., Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Stockholms universitet, Stockholm, 2019).

2. Tidigare forskning

olika skäl. Ett skäl är att undersöka hur en eller flera religioner representeras. Kjell Härenstam har undersökt hur islam och tibetansk buddhism framställs i svenska läroböcker i religionskunskap.¹¹⁶ Inom ramen för en granskning av läromedel utifrån ett värdegrundsperspektiv genomförd av Skolverket 2006, granskade Härenstam framställningen av hinduismen och islam i läroböcker.¹¹⁷ Viktor Aldrin och Emilia Aldrin undersökte 2018 hur kristendomen framställs i sex läroböcker för den svenska gymnasieskolan.¹¹⁸ Torsten Löfstedt har studerat begreppet "Abrahams barn" och treenighetensläran i läroböcker.¹¹⁹ I en norsk studie framkommer att läroböcker har en tendens att framställa världsreligioner olika. När det gäller buddhism och kristendom sätts fokus på idéer, medan fokus riktas mot personer när det gäller andra världsreligioner.¹²⁰

En annan typ av innehållsstudier inriktar sig mot resurser som finns i läromedel. Halldis Breilid och Tove Nicolaisen har studerat berättelser i norska läroböcker med fokus på kön och etnicitet. De har också studerat hur läroböcker och lärarhandledningar hanterar parallella och rivaliserande berättelser i judendom, kristendom och islam; när samma berättelse uppträder i mer än en religiös tradition

---

¹¹⁶ K. Härenstam, *Skolboks-islam : analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap* (Diss., Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg, 1993); K. Härenstam, *Kan du höra vindhästen? : religionsdidaktik - om konsten att välja kunskap*.

¹¹⁷ Skolverket, *I enlighet med skolans värdegrund? : en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker* (Skolverket rapport 285, Skolverket, Stockholm, 2006).

¹¹⁸ V. Aldrin och E. Aldrin, "Hur förmedlas kristendomen i läromedelstexter för gymnasieskolan? En ideologikritisk analys" *Nordidactica* 2018/2 (2018). Se även kommande studie av D. Carlsson m fl., *Images of Christianity in textbooks for the Swedish compulsory school and the mission to conduct a cultural legacy*. Utkast presenterat under NCRE i Trondheim, juni 2019.

¹¹⁹ T. Löfstedt, "Framställningen av treenighetsläran i läroböcker i religionskunskap" *HumaNetten* nr 42 (2019); T. Löfstedt, "Abrahams barn : en kritisk reflektion kring ett begrepp" i N. Ammert m fl. red., *Blickar : kulturvetenskapliga perspektiv på utbildning* (Linnaeus University Press, Växjö, 2015).

¹²⁰ A. Thomas och A. Rolin, "Reading religion in Norwegian textbooks: are individual religions ideas or people?" *British Journal of Religious Education* (published online 18 Jun 2018).

2. Tidigare forskning

med större eller mindre likheter.¹²¹ Geir Winje har studerat hur religiös konst framställs i norska läroböcker i religionskunskap.¹²²

Studier av läromedlens innehåll kan också göras för att undersöka hur läromedel kan fungera som resurser för att möta vissa specifika ideal eller frågor i religionsundervisningen eller i skolan. Det kan handla om i vilken grad läromedel stödjer de två idealen att lära *om* religion och att lära *av* religion. Jackson med kollegor visar att brittiska läroböcker för yngre elever stödjer båda dessa ideal, medan läroböcker för äldre elever mer är inriktade mot att lära om religion. Jämfört med läroböckerna har webbplatserna ett starkare fokus på att lära av religion i förhållande till att lära om religion.¹²³ Christina Osbeck undersöker som en del i sin avhandling om läroböcker kan bidra med lämpliga begrepp för eleverna att hantera frågor kring kränkningar och livsförståelse inom ramen för undervisningen i religionskunskap.¹²⁴ Jon Magne Vestøl har undersökt moralfilosofiska teorier i läroböcker och hur de kan vara ett stöd för elevers lärande i etikundervisning.¹²⁵

Många gånger när läromedels innehåll blir föremål för undersökning är det problem och brister som redovisas och diskuteras. I regel utgår författare från att problematiska läromedel också innebär problem för religionsundervisningen och för elevernas lärande. Det finns också exempel på att forskare efterlyser receptionsstudier av det skälet.¹²⁶ Upplevda problem och brister hos läromedel kan vara av betydelse både för vilka läromedel lärare väljer eller väljer bort, men också för hur de väljer att använda dem.

---

¹²¹ H. Breilid och T. Nicolaisen, *Den narrative dimensjon i KRL-fagets lærebøker : En analyse av fortellingsgrepet og utvalgte temaer i læreverkene* (Høgskolen i Vestfold, Rapport 10/2003, Tønsberg, 2003).

¹²² G. Winje, *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL* (Høgskolen i Vestfold, Rapport 2/2003, Tønsberg, 2003).

¹²³ Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*, 67ff.

¹²⁴ C. Osbeck, *Kränkningens livsförståelse : en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan* (Diss., Religionsvetenskap, Karlstads universitet, Karlstad, 2006), 311ff.

¹²⁵ Vestøl, "Moral Education and the Role of Cultural Tools".

¹²⁶ Exempelvis Aldrin och Aldrin, "Hur förmedlas kristendomen i läromedelstexter för gymnasieskolan? En ideologikritisk analys."

2. Tidigare forskning

Det här avsnittet har redovisat resultat från flera områden inom religionsdidaktisk forskning som på olika sätt kan bidra till att förstå läromedelsbruket i religionsämnet. Studier med inriktning mot elevers möte med representanter kan direkt bidra till förståelse av läromedelsbruk i vid mening. De andra områden som redovisats här bidrar till kunskap om förutsättningar för val och användning av läromedel. Förtjänster och brister hos läromedel, framför allt läroböcker, men också vilka förväntningar som ställs på läromedel kan bidra till att förstå motiv bakom val av läromedel. Det gäller exempelvis frågan om representation. Det gäller även hur lärare uppfattar religionsämnet och vilka ideal de eventuellt omfattar. Även hur lärare uppfattar eleverna och miljön i klassrummet kan vara av betydelse när läromedel ska användas.

3 Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

Det här kapitlet lägger en grund för analysen av studiens empiri och för hur resultaten tolkas. Det handlar således om centrala begrepp och teoretiska perspektiv som kan belysa läromedelsbruket i religionskunskap.

Hur kan man observera och förklara bruk av läromedel? Avgörande för vad som observeras, dokumenteras och analyseras, men även för vad som utelämnas, är hur begreppet läromedel definieras och avgränsas. Av lika stor betydelse är begreppet läromedelsbruk, vars definition avgör när läromedel kan bedömas användas eller inte användas. Dessa två begrepp är studiens mest centrala begrepp och kommer att diskuteras i kapitlets första del.

I kapitlets andra del behandlas ramfaktorteoretiskt tänkande, som tillsammans med den didaktiska triangeln är det teoretiska perspektiv som avhandlingen relaterar till och som kan bidra till att förklara läromedelsbruket. Av tidigare forskning har framkommit att val av läromedel kan ske utifrån lärarens egna preferenser när det gäller undervisning och läromedel. De kan även ske med hänsyn till lärarens uppfattning av ämnet och specifikt ämnesinnehåll som behandlas i undervisningen. Lärares val av läromedel kan även ske med hänsyn till elever, som utgör det tredje hörnet i den didaktiska triangeln. Undervisning och läromedelsbruk sker därför i vad som kan beskrivas som en mötesplats för elever, lärare och ämnet religionskunskap. Denna mötesplats, illustrerad av den didaktiska triangeln, befinner sig i en kontext i form av den aktuella skolan och det omgivande samhället. Här kan ramfaktorteoretiskt tänkande bidra till att synliggöra förhållanden i kontexten, vilka är av betydelse för bruket av läromedel.

3.1 Centrala begrepp

Begreppet läromedel är centralt för den här studien. Samtidigt är det ett problematiskt och ifrågasatt begrepp. Den danske forskaren Flemming B Olsen kan sägas fånga situationen:

3. Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

At man betegner læremiddelbegrebet som »destabil« kan forklares med, at der er mange begreber i spil: læringsressource, læremiddel, undervisningsmateriale, artefakter, multimodalitet.¹²⁷

Läromedel är alltså ett av flera begrepp som används. Det finns olika definitioner och försök att teoretiskt förklara vad läromedel är. Gemensamt för dem är att de är behäftade med gränsdragningsproblem, vilket får direkta konsekvenser för vad som uppfattas som läromedel och vad som räknas som läromedelsbruk.

Det här avsnittet börjar med att behandla snäva och vida läromedelsdefinitioner. Därefter följer en översikt över olika begrepp som har använts i studier av läromedel. Avslutningsvis kommer den här studiens läromedelsbegrepp att definieras och motiveras, följt av en diskussion om begreppet läromedelsbruk.

Snäva och vida läromedelsdefinitioner

Skillnaden mellan snäva och vida definitioner av läromedel, eller motsvarande begrepp, handlar om gränsdragning för vad som kan uppfattas vara läromedel. Snäva definitioner utgår från någon form av karaktärsdrag som kännetecknar läromedel. Vida definitioner har en tendens att försöka få med "allt". Läromedelsforskare har pekat på att vida läromedelsdefinitioner återkommer i flera svenska läroplaner och utredningar, där läromedel uppfattas som allt som lärare och elever använder för att nå uppsatta mål.¹²⁸ Kriteriet för vad som är ett läromedel är att det används, enligt lärares eller elevers intentioner.

Snäva läromedelsdefinitioner tar snarare fasta på producentens intention. Här har Staffan Selanders begrepp *pedagogisk text* fått ett stort genomslag, inte minst i skandinavisk läromedelsforskning, och hans definition lyder:

---

¹²⁷ F. B. Olsen, *Læremidler i didaktisk sammenhæng : En antologi* (Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense, 2007), 6.

¹²⁸ Ds U 1988:22, *Skolböcker : rapport från Läromedelsöversynen 1* (Ds : departementsserien: 1988:22, Allmänna förlaget, Stockholm, 1988), 38; SOU 2003:15, *Läromedel - specifikt : betänkande om läromedel för funktionshindrade*, 217ff; J. Gustafsson, *Historielärobokens föreställningar : påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000* (Diss., Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 2017), 17.

3. Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

En pedagogisk text är producerad för en bestämd institutionaliserad användning, ett utbildningssystem med en egen rumslig, tidslig och social organisering som klasser, lektioner, stadier, osv.¹²⁹

Selander skiljer mellan pedagogiska texter och andra texter som används i undervisningen. En pedagogisk text är framställd för att användas i ett pedagogiskt sammanhang. Pedagogiska texter kan vara läroböcker, övningsböcker, läseböcker, men även exempelvis filmer och ljudband, som framställts för ett bestämt pedagogiskt syfte. Annat som användas i undervisningen räknas dock inte som pedagogiska texter.¹³⁰ Selander använder visserligen ett utvidgat textbegrepp, där även exempelvis bild och ljud räknas som text, men gör alltså en avgränsning mot sådant som inte producerats med ett pedagogiskt syfte. Även i senare arbeten framkommer att Selander står kvar vid en snäv definition:

Det som är kännetecknande för läromedel är att de ska passa in i en läroplan eller kursplan, att de idealt sett ska vara kumulativa, det vill säga att elevernas nya kunskap ska bygga på tidigare kunskaper och succesivt fördjupas samt att det vanligen finns särskilda övningsuppgifter och frågor att bearbeta.¹³¹

Det har också förts diskussioner om en utvidgad förståelse av begreppet pedagogisk text.¹³² Geir Winje har i det sammanhanget

---

¹²⁹ S. Selander, *Lärobokskunskap : pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985* (Studentlitteratur, Lund, 1988), 17; Se även SOU 2003:15, *Läromedel - specifikt : betänkande om läromedel för funktionshindrade*, 222ff.

¹³⁰ Selander, *Lärobokskunskap : pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*, 18.

¹³¹ S. Selander och G. R. Kress, *Design för lärande : ett multimodalt perspektiv*, 2 utg. (Studentlitteratur, Lund, 2017), 81. Se även S. Selander m fl., "Resurser för lärande i en digital miljö – om 'Learning Design Sequences'", i S. V. Knudsen m fl. red., *Tekst i vekst – teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (Novus forlag, Oslo, 2007), 17. Selander och hans medförfattare använder här begreppet läromedel med en vidare innebörd än begreppet pedagogisk text.

¹³² S. V. Knudsen, "De umulige muligheters begrep – læsning og læseren i og af 'pædagogiske tekster'" i S. V. Knudsen och B. Aamotsbakken red., *Tekst som flytter grenser* (Novus forlag, Oslo, 2008).

3. Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

argumenterat för att inkludera religiösa artefakter i vad som kan betraktas som pedagogisk text.¹³³

Den danske forskaren Thomas Illum Hansen har föreslagit en definition av ett prototypiskt läromedel som:

...et didaktiseret, multimodalt materiale, hvis intentionalitet kommer til udtryk i kraft af flere tegn-funktioner.¹³⁴

Den intentionalitet som det talas om syftar till att lösa tre didaktiska problem: 1) vetandeproblemet, närmast urvalsfrågan av vad som ska läras, 2) lärandeproblemet, som här motsvarar frågorna om vem som ska lära och hur det ska gå till, och 3) undervisningsproblemet, som handlar om hur undervisningen ska gå till. Hansen menar att ett konkret läromedel kan avvika från prototypen mer eller mindre, men till följd att läraren får kompensera för det som läromedlet didaktiskt saknar när det ska användas.¹³⁵ Å ena sidan ser vi här hur ett idealt läromedel uppfyller vissa karaktärsdrag, men å andra sidan öppnar Hansen för att de läromedel som faktiskt används kan avvika mer eller mindre från detta ideal. Det implicerar en vidare förståelse av vad som menas med läromedel än med en mer strikt snäv definition.

Flera forskare har kritiserat snäva läromedelsdefinitioner. Kritiken går i korthet ut på att en snäv läromedelsdefinition utelämnar mycket av det som används i undervisningen. Ett annat problem handlar om själva gränsdragningen, vilket kan illustreras med begreppet pedagogisk text. Pedagogiska texter kan visserligen omfatta betydligt mer än enbart läroböcker, så länge som dessa texter framställts för ett bestämt pedagogiskt syfte. Selander utesluter inte heller att andra texter kan pedagogiseras i undervisningssituationen; de kan exempelvis styckas upp eller tillfogas frågor av läraren. Men, fortsätter Selander, det gör inte texterna till pedagogiska texter.¹³⁶ Frågan är dock om det är en så avgörande skillnad? Är det inte så att lärare, med

---

¹³³ G. Winje, "Samlingsstund med Lakshmi, Jesus og Staffan" i S. V. Knudsen och B. Aamotsbakken red., *Tekst som flytter grenser* (Novus forlag, Oslo, 2008).

¹³⁴ T. I. Hansen, "Læremiddeldidaktik – Hvad er det?" *Tidsskrift for Læremiddel-didaktik* no. 1 (2008).

¹³⁵ Ibid.

¹³⁶ Selander, *Lärobokskunskap : pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*, 18.

Selanders terminologi, kan pedagogisera allt som används i undervisningen, inklusive sådant som ryms inom definitionen för pedagogisk text?

Ett exempel ur den här studiens empiri kan illustrera problemet. Av de dokumentärfilmer som användes av lärarna är det endast två som producerats för undervisning i skolan och därmed är att betrakta som pedagogiska texter. De andra dokumentärfilmerna skulle därmed inte vara pedagogiska texter. Samtidigt är det svårt se någon annan avgörande skillnad mellan filmerna, inte minst när det kommer till hur de används i religionskunskapsundervisningen.¹³⁷

Snäva läromedelsdefinitioner är alltså förknippade med gränsdragningsproblem, samtidigt som de riskerar att utelämna mycket av det som faktiskt används i undervisningen. Marte Blikstad-Balas menar att det med dagens stabila internetuppkopplingar i skolorna blir allt svårare att definiera vilka texter som är pedagogiska eller inte, då lärare flexibelt kan växla mellan olika resurser i undervisningen. Med en vid definition slipper man flera av problemen med att klargöra vilka intentioner med en resurs som man ska förhålla sig till, menar Blikstad-Balas.¹³⁸ En liknande ståndpunkt intar den danska forskaren Kirsten Drotner som menar att digitalisering, utveckling av medieteknologier och hur de används gör att det blir allt mindre relevant att skilja mellan böcker, medier och IKT.¹³⁹

Begrepp för en vid läromedelsdefinition

Flera forskare har tagit stöd av det sociokulturella perspektivet för att formulera en vid läromedelsdefinition. Drotner har formulerat följande definition:

Helt generelt kan man definiere et læremiddel som enhver medium, der indgår i en systematisk lærings-

---

¹³⁷ I. Korsell, *Läromedel – det fria valet?* (Liber, Stockholm, 2007), 24f. Författaren illustrerar samma problem med ett snarlikt exempel.

¹³⁸ Blikstad-Balas, "Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel", 327f.

¹³⁹ K. Drotner, "Fra skolebog til læringsressource: didaktikkens medialisering" i F. B. Olsen red., *Læremidler i didaktisk sammenhæng : En antologi* (Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense, 2007), 20f.

3. Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

sammenhæng, hvis mål er kendt og anerkendt af dem, der anvender den.¹⁴⁰

Utifrån begreppen medium och mediering i det sociokulturella perspektivet kan, enligt Drotner, läromedel definieras som medier, där hon skiljer mellan en allmän och en mer specifik innebörd. Med en allmän innebörd kan läromedel vara konkreta objekt eller artefakter som medierar mellan inre och yttre verklighet, men utan att hänvisa till något annat än sig själva. Drotners eget exempel är ett isbjörnsskinn på ett museum som kan vara ett läromedel om det ingår i ett pedagogiskt sammanhang där det används av brukarna. Drotner kallar det mening av första graden. Med en mer specifik innebörd kan läromedel vara objekt eller processer som medierar mellan inre och yttre verklighet genom att hänvisa till annat än sig självt. Ett medium kan då uppfattas som kommunikation baserad på olika teckensystem; tal, text, stillbilder och rörliga bilder, samt kombinationer av dessa och som är förknippade med olika medieteknologier. Dessa kommunikationsmedier kan därför hänvisa till något annat än sig självt, till skillnad från isbjörnsskinnet som bara kan hänvisa till sig självt. Drotner kallar det mening av andra graden.¹⁴¹

Kirsten Drotner väljer alltså en vid definition av begreppet läromedel, baserad på begreppen medium och mediering som dessa kan förstås ur ett sociokulturellt perspektiv. Läromedel kan därför vara både objekt/artefakter och processer. De kan både hänvisa till något annat än sig själva, vilket kan förstås som att de är bärare av ett innehåll, eller enbart hänvisa till sig själva, vilket då förstås som att läromedlet i sig självt uttrycker ett innehåll. Definitionen kan därför sägas innefatta två komponenter och den är definitivt vid. Men genom att inkludera processer kan man undra om inte hela undervisningen eller lärandet ryms inom definitionen för läromedel?

En annan strategi är att lämna begreppet läromedel och istället välja ett annat begrepp med vid innebörd. Ett sådant begrepp är *lärresurs* som också används av flera forskare, däribland Blikstad-Balas. Hon motiverar valet utifrån den förvirring som råder beroende på att begrepp som läromedel, nätresurs och lärresurs, används på olika

---

¹⁴⁰ Drotner, "Fra skolebog til læringsressource: didaktikkens medialisering", 17.

¹⁴¹ Ibid, 18f.

3. Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

sätt i litteraturen.¹⁴² Den danske forskaren Christian Dahlsgaard har i sin avhandling visat på olika definitioner av begreppet lärrors, men väljer att använda det med en vid mening.¹⁴³ Ett annat begrepp som används är *medier*, exempelvis av Peter Norlander som tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet.¹⁴⁴ Även Maximilian Broberg och Audun Toft använder begreppet medier i sina studier.¹⁴⁵

En möjlig strategi är att använda två begrepp, ett med snäv innebörd och ett med vid. Ingvar Sigurgeirsson skiljer mellan *curriculum materials* och *instructional materials*. Begreppet curriculum materials motsvarar en snäv definition av läromedel, medan begreppet instructional materials har en vid definition.¹⁴⁶ Forskarna i det norska projektet ARK&APP använder begreppen *läromedel* och *lärrors*. Begreppet läromedel används med snäv innebörd om pappersbaserat eller digitalt material som utvecklats för att täcka ett eller flera mål för ett bestämt ämne i läroplanen. Även lärares egenproducerade läromedel ingår i begreppet läromedel. De många andra resurser som lärare använder utöver läromedel och som inte är producerade med tanke på eller för bruk i skolan kallas lärrors, som alltså har en vid innebörd.¹⁴⁷

Ytterligare en strategi kan sägas gå en medelväg genom att använda ett enda begrepp, men som sedan differentieras. Den danske läromedelsforskaren Jens Jørgen Hansen använder begreppet läromedel, men skiljer mellan vad han kallar två grundläggande kategorier. Den första är *didaktiska läromedel* som har producerats med en didaktisk intention vilken påverkar deras design. Den andra kategorin är *kontextuella läromedel*. Dessa utgörs av artefakter, redskap, resurser, miljöer, hjälpmedel och infrastruktur, vilka i sig inte har någon didaktisk intention, men som får pedagogisk mening genom den

---

¹⁴² Blikstad-Balas, "Lärebokas hegemoni - et avsluttet kapittel", 326.

¹⁴³ C. Dalsgaard, *Åbne læringsressourcer - mod en sociokulturel teori om læringsressourcer* (Diss., Institut for Informations- og Medievidenskab, Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet, Aarhus, 2007), 105ff.

¹⁴⁴ Norlander, *Historieundervisning i det multimediala klassrummet : lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet*, 5.

¹⁴⁵ Exempelvis Toft och Broberg, "Perspectives: Mediatized Religious Education".

¹⁴⁶ Sigurgeirsson, *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*, 2.

¹⁴⁷ Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, 5f.

konkreta pedagogiska praktik där de används.¹⁴⁸ Det är inte svårt att se att distinktionen påminner om vad vi tidigare mött hos exempelvis Drotner. Didaktiska läromedel *är* läromedel för att de är skapade med en pedagogisk intention, kontextuella läromedel *blir* läromedel när de används med en pedagogisk intention.

Även de norska forskarna Ingvill Rasmussen och Andreas Lund gör en liknande distinktion då de skiljer mellan stängda och öppna läresurser. Som exempel på *stängd läresurs* pekar de på läroboken. Den är anpassad efter styrdokument och förmedlar en speciell ämnesdiskurs, med en viss auktoritet. En *öppen läresurs* förmedlar inte någon speciell ämnesdiskurs och har därför inte samma auktoritet med sig. Författarna menar dock att det egentligen är funktionen som ligger till grund för indelningen då slutna resurser kan användas på ett öppet sätt, vilket för oss tillbaka till samma gränsdragningsproblematik som bland andra Blikstad-Balas pekat på och som vi redan uppmärksammat.¹⁴⁹

En tredelad differentiering finner vi hos Thomas Illum Hansen. Han skiljer först mellan *didaktiska läromedel* och *semantiska läromedel*. Båda bär på ett betydelseinnehåll men bara didaktiska läromedel är skapade med en pedagogisk intention. Han lägger även till det han kallar *funktionella läromedel*, som är redskap och verktyg som används för att hantera innehåll och processer i undervisningen. Det kan exempelvis handla om funktioner som produktion, kommunikation, sökning och datainsamling.¹⁵⁰ Till skillnad från didaktiska och semantiska läromedel bär inte funktionella läromedlen på något betydelseinnehåll.

Vi kan alltså se hur läromedelsforskare använt olika strategier och olika begrepp för att vidga läromedelsbegreppet. Samtidigt kvarstår flera frågor. Alla begrepp har gränsdragningsproblem. Med vida läromedelsdefinitioner kan det bli svårt att avgöra vad som *inte* är läromedel. I det norska projektet ARK&APP uppfattas PowerPoint-

---

¹⁴⁸ J. J. Hansen, *Mellem design og didaktik: Om digitale læremidler i skolen* (Diss., Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense, 2006) 14, 108.

¹⁴⁹ Rasmussen och Lund, "Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i ending?", 3.

¹⁵⁰ T. I. Hansen, "Læremidler og læremiddelforskning i Danmark – før og efter den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi (2011)" *LearningTech* no. 1 (2015), 17.

presentationer som ett viktigt läromedel, medan datorer och projektorer uppfattas som nödvändiga verktyg men inte som läromedel eller lärresurser.¹⁵¹ Norlander å andra sidan ser inte PowerPoint-presentationer som läromedel/medium utan som verktyg vilka stödjer lärarens genomgångar, vilka han istället uppfattar som läromedel/medium.¹⁵² Det finns exempel på att forskare argumenterar för att fysiska rum kan betraktas som läromedel.¹⁵³ Avgränsningsproblemen kvarstår därför, även med ett mer utmejslat läromedelsbegrepp som Drottners. Det finns därför ingen självklar tidigare definition att utgå från för den här studien. Men genomgången har så här långt visat på flera problem som varje försök till definition behöver förhålla sig till.

Studiens läromedelsbegrepp

Redan i ett tidigt skede stod det klart att föreliggande studie behöver använda en vid definition av läromedel, bland annat efter erfarenheter från en pilotstudie som genomfördes under hösten 2015. Med en snäv definition hade bara en mindre del av det som lärarna faktiskt använde sig av i sin undervisning täckts in av studien.

Som framgått av redogörelsen ovan finns det risker med en vid definition av begreppet läromedel. En sådan risk är att begreppet som sådant är förknippat med en snäv förståelse av vad läromedel är. Men det verkar inte som att något av de alternativa begrepp som utnyttjats i andra studier ökar tydligheten. Begreppet läromedel kan också ses som ett välbekant begrepp.¹⁵⁴ En annan risk med en vid läromedelsdefinition är att nästan allt kan uppfattas som läromedel. Det kan göra det problematiskt att veta vad som ska utelämnas.

---

¹⁵¹ Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, 5ff.

¹⁵² Norlander, *Historieundervisning i det multimediala klassrummet : lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet*, 68.

¹⁵³ T. Moser, "Rommet som pedagogisk (kon)text og det fysiske miljøet som læremiddel" i S. V. Knudsen m fl. red., *Tekst i vekst – teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (Novus forlag, Oslo, 2007), 155ff.

¹⁵⁴ SOU 2003:15, *Läromedel - specifikt : betänkande om läromedel för funktionshindrade*, 64. Efter en genomgång av olika läromedelsdefinitioner och alternativa begrepp väljer utredaren att behålla begreppet läromedel, men med en vid definition.

3. Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

Med en ämnesdidaktisk utgångspunkt är det rimligt att som Drotner tänka att läromedel kan uttrycka eller bära på ett innehåll som också relaterar till undervisningens innehåll. Det är visserligen snävare än Drotners definition, där allt som ingår i ett pedagogiskt sammanhang är läromedel. Annat som används i undervisningen kan utgöra hjälpmedel, redskap eller verktyg och motsvara vad Thomas Illum Hansen kallar funktionella läromedel.¹⁵⁵ Men i den här studien uppfattas inte sådant som läromedel, då en relation till undervisningens ämnesinnehåll saknas.

En annan avgränsning handlar om att skilja läromedel från det som lärare och elever gör i undervisningen. Som vi har sett hos Drotner ryms processer i hennes läromedelsbegrepp och hos Norlander uppfattas lärares genomgångar och berättande som läromedel. Men här kan en avgränsning göras genom att skilja läromedel från aktiviteter. En aktivitet, som exempelvis en lärares genomgång, är då inte ett läromedel. Däremot kan läromedel användas under en aktivitet, till exempel om läraren använder en Power-Point-presentation som stöd under sin genomgång, förutsatt att presentationens innehåll relaterar till undervisningens innehåll. Dator och projektor som används för att visa presentationen utgör hjälpmedel eller redskap. De är i det här fallet förutsättningar för att kunna använda presentationen, men saknar egen relation till ämnet och är därför inte läromedel.¹⁵⁶

Flera forskare har tagit stöd av den didaktiska triangeln för att analysera läromedel och läromedelsbruk, dock på delvis olika sätt.¹⁵⁷ Gemensamt är en förståelse av läromedel och läromedelsbruk som väsentliga i relationerna mellan ämne, lärare och elev. Den didaktiska triangeln går tillbaka på Aristoteles retoriska modell bestående av talare, publik och innehåll. Bronäs och Runebou har beskrivits den didaktiska triangeln som en analys av minimifaktorerna i alla under-

---

¹⁵⁵ Hansen, "Læremidler og læremiddelforskning i Danmark – før og efter den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi (2011)".

¹⁵⁶ Om undervisningens innehåll exempelvis är datorteknik kan lärarens dator mycket väl uttrycka ett innehåll som relaterar till undervisningens innehåll och därmed vara ett läromedel.

¹⁵⁷ J. J. Hansen, *Mellem design og didaktik: Om digitale læremidler i skolen*, 14f; T. I. Hansen, "Læremiddeldidaktik – Hvad er det?"

3. Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

visningssituationer. Undervisning består alltid av minst en lärare, en elev och ett ämne. Mellan dessa finns tre grundläggande relationer.¹⁵⁸

Figur 1: Läromedelsbruk och den didaktiska triangeln

Med utgångspunkt i den didaktiska triangeln kan begreppet läromedel ges en ämnesdidaktisk definition: *Läromedel är medel som stödjer processer i relationerna mellan ämne-elev, ämne-lärare och lärare-elev, och som uttrycker eller bär på ett ämnesinnehåll som relaterar till undervisningens ämnesinnehåll. Läromedel används under olika aktiviteter. En aktivitet är en tidsmässig inramning av processer i den didaktiska triangeln.*

Därmed har vi två begrepp som är viktiga för den här studiens genomförande: *läromedel* och *aktivitet*. Läromedel är studiens mest centrala begrepp. Det som ska observeras, dokumenteras och analyseras är läromedel som används i undervisning och lärande i ämnet religionskunskap. Aktiviteter är inte läromedel, men bruk av läromedel sker under aktiviteter. Begreppet aktiviteter är därför också av betydelse för studien.

Begreppet läromedelsbruk

Begreppet läromedelsbruk står för användning av läromedel enligt definitionen ovan. *Läromedelsbruk är lärares och elevers användning*

---

¹⁵⁸ A. Bronäs och N. Runebou, *Ämnesdidaktik – en undervisningskonst* (Studentlitteratur, Lund, 2016), 84.

*av läromedel i relation till undervisningens ämnesinnehåll.*¹⁵⁹ Med utgångspunkt i den didaktiska triangeln kan man tala om läromedelsbruk i processer mellan två brukare och ämnet. Även om läraren på sätt och vis kan vara ensam brukare, exempelvis under planering, sker bruket av läromedel i relation till eleven eller eleverna som undervisningen planeras för. Det samma gäller för eleven. I princip kan eleven vara ensam brukare, till exempel genom att självständigt välja källor i arbetet med en uppgift. Men i praktiken kan man inte bortse från läraren som brukare. Om inte annat så kommer själva uppgiften från läraren, på ett eller annat sätt.

Avgörande för att tala om läromedelsbruk är läromedlens relation till undervisningens innehåll. Det gäller även i relationen mellan lärare och elev där visserligen läromedel kan användas också för andra ändamål. Men utan en relation till undervisningens ämnesinnehåll kan man inte tala om läromedelsbruk.¹⁶⁰ Om därför lärare och/eller elever har med sig läroböcker till en lektion men utan att använda dem, är det inte läromedelsbruk. Sedan finns det gränsdragningsproblem där läromedel visserligen används, men där relationen till undervisningens innehåll är oklar. Är det läromedelsbruk om läraren slår ihjäl en geting med sin lärobok under en pågående lektion? Det kan ses som ett sätt att befria processerna i den didaktiska triangeln från en besvärande distraktion. Men det är inte lärobokens relation till ämnesinnehållet som i det här fallet kvalificerar den för ändamålet.¹⁶¹

Förutsättningarna för att studera läromedelsbruk skiljer sig beroende på vilken brukare som är i fokus och är därför en viktig metodologisk fråga. Då den här studien har fokus på lärare och den pågående undervisningen i klassrummet, är det främst lärares bruk av läromedel i eller för olika aktiviteter under lektioner som är intressant att undersöka. Lärares bruk av läromedel för planering kan bli åtkomligt genom intervjuer.

---

¹⁵⁹ Då en läromedelsdefinition är knuten till användningen av läromedel, blir en definition av läromedelsbruk närmast tautologisk: *läromedelsbruk är användning av sådant som används.*

¹⁶⁰ Ämnet kan inte tänkas bort eftersom den didaktiska triangeln implicerar att det bara är i relation till ämnet som relationen lärare-elev är meningsfull.

¹⁶¹ Exemplet kommer från avhandlingsförfattarens egen praktik som lärare. I studiens empiri finns enstaka fall som principiellt liknar exemplet om än inte lika drastiska.

Den didaktiska triangeln kan även vara behjälplig när det kommer till att förstå lärares överväganden kring val och användning av läromedel. Val av läromedel kan ske med hänsyn till olika aspekter av ämnesinnehållet. Det kan också ske med hänsyn till eleverna. Valet av läromedel kan också vara relaterat till läraren själv. Dessa tre faktorer är därför av central betydelse när det gäller att analysera lärares överväganden kring och val av läromedel. Men det finns även andra faktorer av betydelse och som inte på ett enkelt sätt fångas med den didaktiska triangeln som analysredskap. Därför ska vi nu se vad ramfaktorteoretiskt tänkande kan bidra med.

3.2 Ramfaktorteoretiskt tänkande

Ursprunget till ramfaktorteorin finns i en bearbetning av den så kallade stockholmsundersökningen som Urban Dahllöf genomförde i mitten av 1960-talet. Ett av studiens resultat var att lärare anpassar sin undervisning efter en särskild grupp elever i klassen, den så kallade styrgruppen. Dahllöf diskuterade olika förutsättningar för undervisningen, bland annat elevantalet i en klass och undervisningstid.¹⁶² Sådana förutsättningar, som senare kom att kallas ramfaktorer, anses påverka vad som är möjligt och inte möjligt i undervisningsprocessen.¹⁶³ Framväxten av ramfaktorteorin innebar ett brott mot en tidigare dominans av behaviorism och psyketri inom svensk utbildningsforskning.¹⁶⁴ Den väckte även internationell uppmärksamhet och Donald Broady skriver att ramfaktorteorin utgör en av ett fåtal svenska pedagogiska exportprodukter.¹⁶⁵

I Dahllöfs studie används en modell bestående av tre begrepp, ram, process och utfall, där ramar tänks påverka pedagogiska processer och därmed även utfall. Ramfaktorteorin utvecklades sedan vidare av

---

¹⁶² U. Dahllöf, *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och processanalyser av skolsystem 1* (Hæggström, Stockholm, 1967), 246.

¹⁶³ U. P. Lundgren, "Om begränsningarnas möjligheter" i C. Gustafsson och S. Selander red., *Ramfaktorteoretiskt tänkande: Pedagogiska perspektiv: En vänbok till Urban Dahllöf* (Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Uppsala, 1994), 9.

¹⁶⁴ D. Broady och S. Lindblad, "På återbesök i ramfaktorteorin: tema-introduktion" *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4/1 (1999).

¹⁶⁵ D. Broady, "Det svenska hos ramfaktorteorin" *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4/1 (1999).

3. Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

Dahllöf och andra forskare, som tillämpat den på olika sätt.¹⁶⁶ Intresset har i vissa studier varit riktat mot den politiska styrningen av skolan. Annan forskning har istället lagt fokus på vad som händer i klassrummet och på lärare.¹⁶⁷ Det kan uppfattas motsvara olika nivåer, eller läroplansnivåer, där den förra motsvarar den formulerade läroplanen och den senare den genomförda läroplanen. Man talar även om en nivå mellan dessa två, där läroplanen transformeras.¹⁶⁸ I den här studien är det framför allt den nivå som motsvarar den genomförda läroplanen som står i fokus.

Ramfaktorer utgör ett teoretiskt perspektiv i den här avhandlingen och har använts på liknande sätt i många studier. Det har dock ifrågasatts om den är att betrakta som en vetenskaplig teori, bland annat av upphovsmannen själv.¹⁶⁹ Frågan hänger delvis samman med vilka ideal för vad som konstituerar en teori som råder inom olika vetenskapliga traditioner. Ramfaktorteorin har exempelvis inte gjort anspråk på att kunna förutse ett visst undervisningsförlopp givet kända ramfaktorer, då den inte arbetar med lagbundna sammanhang. Däremot skulle den kunna förutse vad som inte kan ske i undervisningen, om ramfaktorer uppfattas sätta gränser för vad som är möjligt att genomföra.¹⁷⁰ Flera forskare talar istället om ett ramfaktorteoretiskt tänkande, vilket kan ses som ett pragmatiskt sätt att förhålla sig till frågan om ramfaktorteorin är en vetenskaplig teori.¹⁷¹

---

¹⁶⁶ För en översikt, se J. Öberg, *Samhällskunskap från styrdokument till undervisning : tjugo lärare ramar in vad som påverkar deras praktik* (Diss., School of Education and Communication, Jönköping University, Jönköping, 2019), 59ff.

¹⁶⁷ C. Gustafsson, "Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete" *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4/1 (1999).

¹⁶⁸ G. Linde, *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* (Studentlitteratur, Lund, 2012), 21ff. Man kan även tala om en fjärde nivå, den av elever mottagna läroplanen.

¹⁶⁹ C. Gustafsson, "Antalet utvärderingsmodeller är oändligt..." i C. Gustafsson och S. Selander red., *Ramfaktorteoretiskt tänkande: Pedagogiska perspektiv: En vänbok till Urban Dahllöf* (Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Uppsala, 1994); U. Dahllöf, "Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet: En tillbakablick" *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4/1 (1999).

¹⁷⁰ S. Lindblad m fl, "Ramfaktorteori och praktiskt förnuft" *Pedagogisk forskning i Sverige* 4/1 (1999); Broady, "Det svenska hos ramfaktorteorin".

¹⁷¹ Dahllöf, "Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet: En tillbakablick".

Ramar, ramfaktorer och friutrymme

Urban Dahllöf och Ulf P Lundgren har definierat ramar som:

...faktorer som begränsar den faktiska undervisningsprocessen och över vilka de som undervisar och de som undervisas inte har någon kontroll.¹⁷²

Med en sådan definition framstår ramar, eller ramfaktorer, som absoluta gränser. Innanför finns ett begränsat friutrymme, men vars gränser inte kan överträdas. Det har lärare och elever att förhålla sig till. Men här menar dock Sverker Lindblad, Göran Linde och Lars Naeslund att ramfaktorteorin haft en tendens att bortse från aktörernas egna intentioner och bedömningar. Läroplanen kan exempelvis utgöra en ramfaktor för undervisningen. Samtidigt har forskning visat att den inte behöver ha någon framträdande roll när lärare gjort sina praktiska överväganden.¹⁷³ Läroplanen och dess innehåll är visserligen utom lärares kontroll, men det är ändå läraren som väljer hur den ska tillämpas. Ramfaktorer behöver därför inte uppfattas som absoluta gränser som är omöjliga att överträda, vilket innebär att det faktiska friutrymmet kan var större än vad ramarna indikerar.¹⁷⁴

Om definitionen ovan kan ses som uttryck för en syn på ramfaktorer som "hårda", kan Joakim Öbergs definition representera en syn på ramfaktorer som "mjuka":

Ramfaktorer är förhållanden som påverkar undervisningen och som bidrar till att främja eller hämma den på olika sätt.¹⁷⁵

---

¹⁷² U. P. Lundgren, *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori* (Utbildningsförlaget på uppdrag av Gymnasieutredningen, Stockholm, 1989), 233; Se även B. Lindensjö och U. P. Lundgren *Utbildningsreformer och politisk styrning* 2 utg. (Liber, Göteborg, 2002), 25f.

¹⁷³ Lindblad m fl, "Ramfaktorteori och praktiskt förnuft".

¹⁷⁴ För en diskussion om vad som kan uppfattas som berättigad och oberättigad kritik mot Dahllöfs och Lundgrens definition av ramar, se Broady, "Det svenska hos ramfaktorteorin".

¹⁷⁵ Öberg, *Samhällskunskap från styrdokument till undervisning: Tjugo lärare ramar in vad som påverkar deras praktik*, 59. Citatet har Öberg hämtat från G. Imsen, *Lärarens värld : introduktion till allmän didaktik* (Studentlitteratur, Lund, 2011), 308.

3. Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

Här framstår ramfaktorer som synonyma till påverkansfaktorer, men varken som absoluta gränser som är omöjliga att överträda eller som faktorer som enbart begränsar undervisningen. Ett problem med en sådan definition kan då bli att termen "ram" tappar i betydelse, då den i sig ändå indikerar någon slags inramning och därmed begränsning.

Dessa två definitioner kan sägas illustrera ett dilemma som flera forskare diskuterat och som handlar både om att finna en definition för faktorer som påverkar och styr undervisning och samtidigt göra rättvisa åt lärare och elever som icke determinerade aktörer. Ett sätt finner vi i en artikel av Christina Gustafsson där hon använder begreppet förutsättningar som ett övergripande begrepp, inom vilket det finns: 1) främjande faktorer, 2) reella ramar och 3) upplevda ramar.¹⁷⁶ Det finns reella ramar som inte kan överskridas, men det betyder inte att allt som påverkar undervisning och lärande behöver vara begränsande. Vissa förutsättningar kan fungera som främjande faktorer. Gustafsson gör också en distinktion mellan reella och upplevda ramar. Vad en utomstående betraktare uppfattar som ramfaktorer, fortsätter hon, behöver inte nödvändigtvis vara desamma som vad aktörerna i verksamheten upplever som ramfaktorer. Gustafsson menar även att de upplevda ramarna kan ha en avgörande betydelse.¹⁷⁷ Det sätter fokus inte minst på läraren. Lärarens överväganden och beslut både när det gäller val och bruk av läromedel, såväl som annat i undervisningen, kan antas ske med hänsyn till upplevda ramar men även upplevda främjande faktorer.

När studier har olika fokus får det betydelse för vilken typ av ramfaktorer som är relevanta att studera. Exempelvis sätter Sverker Lindblad och Fritjof Sahlström fokus på eleven och skiljer mellan vad de kallar yttre och inre ramar. Enkelt uttryckt svarar inre ramar mot de faktorer som direkt påverkar elevernas verksamhet, exempelvis hur läraren lägger upp undervisningen, medan de yttre ramarna motsvarar de faktorer utanför klassrummet som påverkar undervisningen.¹⁷⁸ Även Torbjörn Lindmark gör en åtskillnad mellan yttre och inre ramfaktorer, men delvis på ett annat sätt då fokus för hans studie istället är lärares syn på ämnet samhällskunskap. Med inre ramfaktorer

---

¹⁷⁶ Gustafsson, "Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete", 55.

¹⁷⁷ Ibid, 56.

¹⁷⁸ S. Lindblad och F. Sahlström, "Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion" *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4/1 (1999).

3. Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

avser Lindmark faktorer knutna till lärarens person; vilken social klass och vilket kön denne tillhör. Allt annat uppfattas som yttre ramfaktorer. Friutrymme, eller frirum, motsvarar det som läraren själv kan påverka.¹⁷⁹ Gunnar Berg, som har fokus på skolutveckling, talar om yttre gränser som knyts till skolan som institution och inre gränser som hänger samman med skolan som organisation.¹⁸⁰ Mellan dessa yttre och inre gränser finns ett frirum för skolutveckling:

...skolutveckling [kan] ses som en process vars syfte är att till elevers bästa upptäcka och erövra det tillgängliga (outnyttjade) frirummet.¹⁸¹

Citatet indikerar att lärare, eller skolan i det här fallet, inte nödvändigtvis är medvetna om vilket frirum man har, utan det kan behöva upptäckas. Gunn Imsen menar att frirummet innebär ett pedagogiskt handlingsutrymme för lärare, men detta handlingsutrymme, eller friutrymme, behöver inte ha några klara och tydliga gränser utan beskrivs som diffust.¹⁸²

Vi har nu sett flera exempel på hur forskare skiljer mellan yttre och inre ramar/gränser, vilket uttrycker en strävan mot att kategorisera ramfaktorer. Det finns även andra kategoriseringar eller typologier av ramfaktorer, framarbetade med hänsyn till fokus för olika studier. Lundgren gjorde i tidiga arbeten en distinktion mellan tre typer av ramfaktorer: 1) konstitutionella ramar (skollag, mm), 2) organisatoriska ramar (ekonomiska resurser, fördelning av tid, elevsammansättning, mm), 3) fysiska ramar (byggnader, läromedel, utrustning, mm).¹⁸³ Vi kan här se att läromedel uppfattas som en ramfaktor.

Imsen har grupperat ramfaktorer i fem grupper: 1) pedagogiska ramar (styrdokument och vad som har betydelse för att tolka dessa), 2) administrativa ramar (bestämmelser om skolans organisation, inte minst schemat), 3) resursrelaterade ramar (ekonomiska och materiella

---

¹⁷⁹ Lindmark, *Samhällsskunkapslärares ämneskonceptioner*, 28f. Det framgår inte av Lindmarks teorigenomgång hur han tänker sig att inre ramar och friutrymme relaterar till varandra.

¹⁸⁰ G. Berg, *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer* (Studentlitteratur, Lund, 2015), 30ff.

¹⁸¹ Ibid, 31.

¹⁸² Imsen, *Lärarens värld : introduktion till allmän didaktik*, 313f.

¹⁸³ Lundgren, *Att organisera omvärlden: en introduktion till läroplansteori*, 25ff.

resurser), 4) organisationsrelaterade ramar (sociala förhållanden och skolkultur), 5) ramar med anknytning till elever (elevers förutsättningar, motivation, föräldrasamarbete och lokal kultur).¹⁸⁴ Med ett annat fokus än Lundgren ser vi här att Imsen inkluderar ramfaktorer som relaterar till elever. Elever kan alltså utgöra en ramfaktor för läraren, liksom läraren för elever.

Ramfaktorer, didaktiska triangeln och läromedelsbruk

Ramfaktorteoritiskt tänkande kan bidra till att förstå undervisningskontextens betydelse, utöver vad den didaktiska triangeln kan bidra med. Ramfaktorteoritiskt tänkande har också använts i några studier av läromedelsbruk.¹⁸⁵ Fokus för den här studien ligger på läromedelsbruk i ett specifikt skolämne, närmare bestämt på lärares val och användning av läromedel i religionskunskap. Det är därför av särskilt intresse på vad sätt som ramfaktorteorin kan bidra till att förklara lärares val och användning av läromedel. I flera kategoriseringar återfinns ramfaktorer eller grupper av ramfaktorer som är snarlika med de tre komponenterna i den didaktiska triangeln. Men då ramfaktorteoritiskt tänkande saknar ämnesdidaktiskt perspektiv, kan den didaktiska triangeln bidra till att synliggöra ämnesdidaktiska aspekter samtidigt som definitionerna av läromedel och läromedelsbruk i den här studien knutits till den. Ur ett ramfaktorteoritiskt perspektiv kan därför den didaktiska triangelns komponenter också sägas utgöra ramfaktorer som kan påverka läromedelsbruket, se figuren nedan:

---

¹⁸⁴ Imsen, *Lärares värld : introduktion till allmän didaktik*, 308ff.

¹⁸⁵ SOU 2003:15, *Läromedel - specifikt: betänkande om läromedel för funktionshindrade*, 213; M. Johansson, *Teaching mathematics with textbooks: a classroom and curricular perspective* (Diss., Luleå University of Technology, Luleå, 2006).

3. Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

Figur 2: Läromedelsbruk och ramfaktorer

Utanför den streckade linjen finner vi ett antal yttre ramfaktorer som bildar en kontext för undervisning och läromedelsbruk. Vilka dessa ramfaktorer är och vilken påverkan de har, om de verkar begränsande eller befrämjande, är en av de frågor som studien avser att besvara.

Innanför den streckade linjen finner vi den pågående ämnesundervisningen, men även lärares planering, förberedelser och annat som lärare och elever gör i relation till ämnesundervisning. Läromedelsbruket är en aspekt av ämnesundervisningen, men som påverkas av vilka hänsyn läraren tar till elever och ämnesinnehåll, såväl som till yttre ramfaktorer. Vilka hänsyn läraren tar är också en fråga som studien avser att besvara. Det gäller även lärarens friutrymme och möjligheter att själv styra undervisning och läromedelsbruk efter egna preferenser. Friutrymmet är därför inte enbart något statiskt av ramfaktorer givet, utan också beroende av lärarens förhållningssätt till dessa ramfaktorer: "...some [rules] can be bent, others can be broken."¹⁸⁶ Det läromedelsbruk som framträder är därför en produkt av dessa faktorer i samspel med lärarens förhållningssätt och i den meningen ett uttryck för undervisning i ämnet religionskunskap.

¹⁸⁶ *The Matrix*, The Wachowski Brothers, regi, (Warner, Bros., 1999).

3. Centrala begrepp och teoretiska perspektiv

4 Metod

Om föregående kapitel om centrala begrepp och teoretiska perspektiv kan sägas ha bidragit med att ringa in vad som ska observeras och analyseras, är det metodkapitlets uppgift att redovisa hur det ska göras. Läromedelsbruket har i den här studien undersökts genom klassrumsobservationer under lektionsbesök, uppföljande samtal med lärarna i direkt anslutning till lektionsbesöken och intervjuer av samma lärare. Data som producerats under dessa aktiviteter har sedan analyserats. I det här kapitlet redovisas och motiveras metodologiska val. I kapitlet diskuteras även frågor om forskningsetik.

4.1 Undersökningens design och forskarrollen

Enkätundersökningar, intervjuer och observationer är vanliga metoder som används i studier av läromedelsbruk. Dessa metoder innebär både möjligheter och begränsningar. Observationer på plats i klassrummen erbjuder möjligheter att studera bruket av läromedel i den pågående undervisningen. Observationer är dock tidskrävande och därför begränsas hur många lektioner och klassrum som kan besökas, särskilt av en ensam forskare. Genom enkätundersökningar och intervjuer är det möjligt att låta brukarna, lärare och elever, komma till tals. En begränsning med dessa metoder är att det kan vara skillnad på vad människor säger att de gör och vad de faktiskt gör.¹⁸⁷

Avhandlingsprojektet inleddes med en pilotstudie hos två lärare under höstterminen 2015. Syftet var att prova undersökningens design och för avhandlingsförfattaren att komma in i rollen som forskare. Det visade sig att de valda metoderna fungerade som avsett och endast mindre förändringar gjordes efter pilotstudien, vilka redovisas nedan. Data från pilotstudien används även i undersökningen, där också båda lärarna fortsatt kom att medverka.

---

¹⁸⁷ Ø. Gilje, m fl., *Kartläre og begreper i Østlandets geografi - En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, 5. klasse* (Universitetet i Oslo, Oslo, 2015), 15.

Att genomföra en observationsstudie innebär att göra sina studier ”i fält” som observatör i den miljö och bland de människor som studeras. Det innebär att forskaren använder sig själv som instrument för insamling av data och dataproduktion. Det är forskaren som skapar kontakter med personer på fältet, planerar och genomför observationer och intervjuer, skriver fältanteckningar, renskriver, spelar in intervjuer, transkriberar, analyserar, för att slutligen skriva en rapport.¹⁸⁸ Det innebär att forskarens relation till fältet har betydelse för forskningsprocessen.

Författaren till denna avhandling har själv varit gymnasielärare och har bland annat undervisat i religionskunskap på gymnasiet under 18 år. Det innebär å ena sidan en förtrogenhet med miljön och villkoren som undervisningen bedrivs under. Det kan vara en fördel och innebära att en relativt snabb acklimatisering till fältet är möjlig. Å andra sidan finns det en risk att förtrogenhet leder till att forskaren redan i förväg ”vet” svaren på de frågor som ställs. Berit Kullberg beskriver hur hon i början av ett projekt tvivlade på att hon skulle kunna se något nytt med tanke på sin förtrogenhet med praktiken i klassrummet.¹⁸⁹ Till viss del är Kullbergs beskrivning relevant också för denna författare, kanske för att det observerade läromedelsbruket mycket väl skulle kunna varit författarens eget under tiden som lärare.

En annan fråga handlar om hur forskaren uppfattas av de lärare som besöks. Intrycket är att avhandlingsförfattaren först och främst uppfattats som en erfaren lärarkollega och i andra hand som forskare. Kanske beror det på att besöken genomförts i rollen som doktorand och inte som senior forskare? Elevernas uppfattning är svårare att få grepp om, även om författaren vid enstaka tillfällen kallats ”forskar-Tomas” och ”skuggan”, det senare av elever som förmodligen uppfattat att studien först och främst varit inriktad mot deras lärare som därför ”skuggats”.

Som observatör på fältet kan forskaren inta olika roller. Walsh, med hänvisning till Junker, beskriver fyra roller, varav två är ytterligheter: *fullständig deltagare* och *fullständig observatör*. En fullständig observatör observerar utan någon social interaktion med dem

---

¹⁸⁸ D. Walsh, "Doing ethnography" i C. Seale red., *Researching Society and Culture* 2 utg., (SAGE, London: 2004), 228.

¹⁸⁹ B. Kullberg, *Etnografi i klassrummet* (Studentlitteratur, Lund, 2014), 159.

som studeras. De två mellanpositionerna är *deltagare som observatör* och *observatör som deltagare*. För den senare gäller att tyngdpunkten ligger på observation och att social interaktion minimeras, om än inte utesluts.¹⁹⁰ Strävan i den här studien har varit att påverka så lite som möjligt och därför minimera deltagaraspekten i rollen som observatör. Att helt genomföra observationer utan social interaktion eller annan påverkan är inte möjligt och inte heller önskvärt. En rimligare observatörsposition är att minimera den sociala interaktionen för att därmed minska påverkan. Det svarar närmast mot positionen observatör som deltagare.

När det gäller intervjuer beskriver Steinar Kvale och Svend Brinkmann tre idealtyper av intervjuarpositioner. *Opinionsundersökaren* intresserar sig främst för intervjupersonens åsikter och attityder. Syftet är att ta fram data och det som sägs betraktas normalt som rapporter från intervjupersonen. *Utforskaren* vill gå under ytan och tränga in i intervjupersonens erfarenhetsvärld och kan ställa frågor som en främling normalt inte ställer. De tredje intervjuarpositionen är *deltagaren* som ser yttranden som något som produceras under intervjun med syfte att exempelvis utvinna mening.¹⁹¹

Syftet med intervjuerna i den här studien är att lärarna ska kunna bidra med sina tankar kring religionsundervisning, läromedel och läromedelsbruk, samt sina överväganden när det gäller val av läromedel. Det innebär att lärarna främst betraktas som personer som sitter inne med för studien viktig information och en intervjuarposition som närmast motsvarar opinionsundersökarens. Samtidigt är det ofrånkomligt att en forskningsintervju innebär en situation där intervjuare och intervjuperson tillsammans skapar mening i det som diskuteras.

4.2 Urval, tillträde och bortfall

För att genomföra en studie av det här slaget krävs att lärare ger tillträde till sin undervisning och ställer upp för intervjuer. Processen från att första kontakten tagits med skolor och lärare, tills att alla lektionsbesök och intervjuer har genomförts kan beskrivas med

---

¹⁹⁰ Walsh, "Doing ethnography", 129f.

¹⁹¹ S. Kvale och S. Brinkmann, *Den kvalitativa forskningsintervjun* 3 utg. (Studentlitteratur, Lund, 2014), 124ff.

begreppen urval, tillträde och bortfall. Med urval avses val som gjorts av forskaren; vilka skolor och lärare som tillfrågats om att medverka, samt vilka lektioner som besökts. Tillträde syftar på skolors och lärares val att medverka eller avstå från medverkan. Med bortfall avses lektionsbesök som av olika anledningar inte har kunnat genomföras, trots att tillträde till undervisningen medgivits. Nu följer en redogörelse för hur olika faktorer som ryms under dessa tre begrepp har påverkat undersökningens empiri.

Skolor och lärare

Urval av skolor och lärare har gjorts från följande utgångspunkter. Målet har varit att genomföra lektionsbesök hos, och intervjuer med, mellan fem och tio lärare som undervisar i ämnet religionskunskap på gymnasieskolan. Målsättningen har också varit att sprida lektionsbesök och intervjuer på flera olika huvudmäns skolor, både offentliga och fristående. Detta kan bidra till att resultaten från studien blir mer generaliserbara.¹⁹² Totalt har åtta gymnasieskolor med offentlig huvudman och sex med fristående huvudman kontaktats. De kontaktade skolorna ligger utspridda inom ett område som gått att nå med maximalt två timmars restid. Här har ett bekvämlighetsurval gjorts.

Av fjorton kontaktade skolor har fem skolor och sex lärare tackat ja till att medverka i studien och alltså gett tillträde till sin undervisning i religionskunskap. Fyra av skolorna har offentliga huvudmän och en skola har en fristående huvudman. Det är således ett mindre antal av de skolor som kontaktades som medgivit tillträde. Det kan finnas flera anledningar till att skolor och lärare väljer att inte ge tillträde till undervisningen. Ett skäl kan vara att ämnet religionskunskap uppfattas som ett känsligt ämne, vilket kan göra skolor och lärare mindre benägna att medge tillträde.¹⁹³

Det kan ses som önskvärt att få en spridning bland lärarna när det gäller kön, ålder, år i yrket och ämneskombination. Även om ett systematiskt urval av lärare har eftersträvat, så är det faktiska urvalet

---

¹⁹² S. Larsson, "A pluralist view of generalization in qualitative research" *International Journal of Research & Method in Education* 32/1 (2009), 31f.

¹⁹³ Conroy m fl., *Does Religious Education Work? A Multidimensional Investigation*, 16ff.

4. Metod

ett resultat av vilka lärare och skolor som valt att medverka i studien. De lärare som medverkar redovisas i tabellen nedan:

Tabell 1: Lärare som medverkar i studien

Lärare	Kön	Ålder	Erfarenhet	Andraämne	Besök	Timmar
Adam	M	30	Kort	Svenska	17	17
Alva	K	29	Kort	Svenska	16	16
Bea	K	64	Lång	Engelska	17	21
Cilla	K	29	Kort	Svenska	12	15
Dan	M	62	Lång	Historia	18	19
Erik	M	49	Lång	Samhällskunskap	13	19

Källa: Fältanteckningar förda under lektionsbesök, samt intervjuer och samtal med lärarna.

Lärarna har fått fingerade namn med samma begynnelsebokstav som betecknar de skolor där de arbetar; A-skolan, B-skolan, etcetera. Könsfördelningen är jämn och likaså är det en jämn fördelning mellan lärare med lång yrkeserfarenhet (mer än 16 år) respektive kortare yrkeserfarenhet (upp till fem år) som gymnasielärare. Det finns även en viss spridning när det gäller vilket ämne som lärarna är behöriga att undervisa i vid sidan av religionskunskap, även om de tre lärare som har svenska som sitt andraämne också är de som har kortast tid som yrkesverksamma. Av tabellen framgår också hur många lektionsbesök som genomförts hos respektive lärare, samt hur många timmars undervisning det motsvarar.

I den här studien har målsättningen varit att åstadkomma spridning, bland annat genom att ungefär lika många skolor med fristående huvudman tillfrågats som skolor med offentlig huvudman. Nu har endast en skola med fristående huvudman medgivit tillträde, och därmed bortfaller just den möjligheten till spridning.

En sak som de medverkande lärarna har gemensamt, förutom att de undervisar i religionskunskap på gymnasiet, är att samtliga sex är eller har varit handledare för lärarstudenter. Det handlar alltså om lärare som man kan tänka sig är vana vid att ha andra personer i sina klassrum. Kan det haft betydelse för att de medgivit tillträde till sin undervisning? Är andra lärare mer obenägna att medge tillträde? Det här kan vara indikation på en möjlig bias i klassrumsforskning. Men det är

ändå svårt att se om och i så fall vilken betydelse det haft för studiens resultat.

Lektionsbesök

Lektionsbesöken har gjorts enbart i kursen Religionskunskap 1 eftersom det är den enda kursen i ämnet som finns på alla gymnasieskolans program. Målsättningen har varit att genomföra lektionsbesök motsvarande 10-20 timmar per lärare. Denna målsättning har styrts av frågan om när man kan förvänta sig mättnad; när inget nytt tillkommer genom ytterligare lektionsbesök.¹⁹⁴ Samtidigt kan återkommande besök på fältet öka en studies tillförlitlighet.¹⁹⁵ Det ligger i sakens natur att det i förväg kan vara svårt att ange efter hur många lektionsbesök som man kan förvänta sig ha nått mättnad. Om läromedelsbruket framstår som likartat hos en lärare kan mättnad infinna sig relativt tidigt. Den norska läromedelsforskaren Christine Heyerdahl-Larsen besökte lektioner motsvarande 77 timmars undervisning i två klasser, men då i flera olika ämnen.¹⁹⁶ Målet att observera 10-20 timmar per lärare är rimligt med en förväntan att flera mönster i läromedelsbruket ska kunna framträda, eventuellt för att olika ämnesinnehåll bearbetas på olika sätt i undervisningen.

Det faktiska antalet lektionsbesök och timmar per lärare framgår av tabell 1 och varierar mellan 15 och 21 timmar. Antalet timmar per lärare ligger i överkant av intervallet 10-20 timmar, då antalet medverkande lärare ligger i underkant av intervallet 5-10 lärare.

---

¹⁹⁴ Walsh, "Doing ethnography", 233.

¹⁹⁵ Kullberg, *Etnografi i klassrummet*, 81.

¹⁹⁶ C. Heyerdahl-Larsen, *Læreboken – tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen* (Hovedoppgave, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Oslo, 2000), 61f.

4. Metod

Tabell 2: Lektionsbesök per lärare och klasser efter typ av program

Lärare	Yrkesprogram	Högskoleförb. program	Termin
Adam	4 klasser (17 h)		HT15-HT16
Alva	1 klass (10 h)	3 klasser (6 h)	HT15-VT16
Bea	1 klass (10 h)	1 klass (11 h)	HT16-VT17
Cilla		2 klasser (15 h)	HT16-VT17
Dan	1 klass (9 h)	1 klass (10 h)	HT16
Erik	2 klasser (19 h)		HT16-VT17
Summa	9 klasser (65 h)	7 klasser (42 h)	

Källa: Fältanteckningar förda under lektionsbesök.

Som framgår av tabellen ovan ingår sammanlagt 16 klasser¹⁹⁷ i undersökningen; nio på yrkesprogram och sju på högskoleförberedande program. Fördelningen i timmar för lektionsbesöken för respektive lärare och typ av program framgår också.

Lärarna har medgivit tillträde till merparten av sin undervisning. Undantag gäller när lärare startat en ny kurs med en för dem ny klass. Då har flera lärare bett att få komma igång med kursen under några lektioner innan lektionsbesöken påbörjats. Det har haft viss betydelse, då läromedelbruk i relation till det ämnesinnehåll som lärarna börjat sina kurser med inte varit möjligt att observera.

Det har också skett ett urval av vilka lektioner som besökts. Framför allt har urvalet styrts av schemakrockar mellan olika lärares undervisning samt möjligheten för avhandlingsförfattaren att transportera sig mellan skolorna. Andra åtaganden på universitetet från författarens sida har ibland krockat med lärares lektioner och tvingat fram ett bortval. Det har också funnits en strävan att få en jämn fördelning mellan lärarna i tid, vilket inneburit att lektionsbesök i några fall valts bort av det skälet.

Det finns andra faktorer som en forskare inte kan styra över och som inneburit att planerade lektionsbesök fallit bort eller i vissa fall valts bort. Sjukdom är en sådan faktor. En annan faktor är när lärare i undersökningen också tagit emot lärarstudenter. Dessa lektioner har

¹⁹⁷ Det finns skolor som delar in elever på annat sätt än i klasser. I avhandlingen kallas alla undervisningsgrupper för klasser.

4. Metod

valts bort, med undantag för en lektion då den ordinarie läraren och en lärarstudent delade på en av aktiviteterna under lektionen.¹⁹⁸ Plötsliga förändringar av schema eller schemabrytande aktiviteter har också medfört att vissa planerade lektionsbesök fått ställas in.¹⁹⁹ Den här typen av problem är förknippade med klassrumsobservationer som metod.²⁰⁰

Trots att det i efterhand kan konstateras att undersökningen vilat relativt tryggt i de sex medverkande lärarnas generositet i att medge tillträde, har det ändå funnits en osäkerhet som påverkat data-genereringen. Det gäller särskilt inledningen av undersökningen och berodde på bortfall av flera planerade lektionsbesök i kombination med ovisshet om hur många lärare som skulle medge tillträde. Denna osäkerhet hanterades genom att besöka alla lektioner som varit möjliga att besöka, vilket innebär att ett mer strategiskt urval genom att försöka sprida ut lektionsbesök under besöksperioden inte utnyttjades. Först mot slutet av besöksperioderna hos respektive lärare har besök av vissa lektioner valts bort för att åstadkomma ett mer strategiskt urval. Syftet har varit att så långt som möjligt maximera variationen hos en och samma lärare utifrån befintliga förutsättningar.

Lektionsbesöken hos de sex lärarna motsvarar alltså delar av deras undervisning. Det handlar inte om någon komplett undersökning av alla lektioner under en kurs eller ett kursmoment. För att minska risken för en skev bild har varje lärare i samband med intervjuerna fått ta del av en sammanställning av de läromedel som observerats. De har haft möjlighet att kommentera om dokumentation och sammanställning ger en rimlig bild av deras läromedelsbruk. Lärarna har inte rest några invändningar, även om nyanseringar har kunnat göras när det gäller bruk av vissa kategorier av läromedel. Den bild av läromedelsbruket

---

¹⁹⁸ Lektionsbesök hos Adam, 2015-11-02.

¹⁹⁹ Ett räkneexempel: Undersökningen började med åtta planerade veckor av klassrumsobservationer på A-skolan under höstterminen 2015. Skolans schema medgav fyra lektionsbesök i vecka, alltså totalt 32 lektionsbesök. Tre veckor föll dock bort för att de berörda klasserna hade praktik. Det innebar att maximalt 20 lektionsbesök nu var möjliga att genomföra. Det visade sig då att flera schemabrytande aktiviteter, att lärare var lediga och att en lärarstudent skulle göra sin praktik hos en av lärarna, fick till följd att 14 lektionsbesök slutligen genomfördes.

²⁰⁰ Se exempelvis Sigurgeirsson, *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*, 83.

som framträder genom den här studien kan därför sägas motsvara lärarnas faktiska bruk av läromedel på ett rimligt sätt.

4.3 Klassrumsobservationer

I avhandlingsprojektet används klassrumsobservationer som en av datagenereringsmetoderna. Klassrumsobservationer är en vanlig metod, men inte den enda, i undersökningar av läromedelsbruk.²⁰¹ Sigurgeirsson påpekar att klassrumsobservationer är det enda sättet för att studera hur läromedel faktiskt används.²⁰² I det här avsnittet behandlas först det observationsschema som har använts och därefter beskrivs hur klassrumsobservationerna genomfördes. Sedan diskuteras deras tillförlitlighet och till sist hur fältanteckningar har analyserats.

Observationsschemat

Under klassrumsobservationerna har fältanteckningar förts i ett observationsschema. Fältanteckningar utgör aldrig en återspeglning av verkligheten, men kan fånga relevanta aspekter utifrån en studies syfte. Forskaren är dock själv ett filter i processen; det som sker i ett klassrum tolkas av forskaren som beslutar om det ska noteras och hur det ska noteras. Kullberg menar att en forskare i början av en studie lätt kan överväldigas av allt som händer i klassrummet och inte veta vad som ska fokuseras. Hon ger exempel på hur man kan begränsa vilka intryck som tas in genom att styra fokus och välja metod för hur man dokumenterar.²⁰³ I den här studien styrs fokus av problemformuleringen mot en begränsad aspekt av det som händer i klassrummet: läromedelsbruket. Dokumentation görs med hjälp av ett observationschema, vilket nu ska beskrivas närmare.

---

²⁰¹ Se exempelvis Heyerdahl-Larsen, *Læreboken – tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen*; Sikorová och Cervenková, "Styles of textbook use"; Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*.

²⁰² Sigurgeirsson, *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*, 74f.

²⁰³ Kullberg, *Etnografi i klassrummet*, 108ff.

4. Metod

Forskningsfokus riktas mot handlingar i relation till läromedel. Det innebär att lärares användning av läromedel i eller för olika aktiviteter under lektionerna har dokumenterats.²⁰⁴ Även utsagor i relation till läromedel ryms inom ramen för handlingar och har dokumenterats. Det gäller dels när lärare och elever för samtal baserade på läromedel, exempelvis diskuterar en film klassen tidigare sett, men dels också när lärare ger muntliga instruktioner och anvisningar gällande läromedel.²⁰⁵ Elevers användning av läromedel har inte dokumenterats systematiskt. Dock har noteringar förts även av elevers användning av läromedel, så långt det varit möjligt. Avsikten är att denna empiri kan bidra till en samlad, om än inte komplett, bild av läromedelsbruket.

En lektion består av en eller flera aktiviteter. Under en aktivitet används ett eller flera (eller inget) läromedel. En aktivitet är därför det objekt där bruk av läromedel är möjligt att observera. En lektion kan mer ses som en inramning för en eller flera aktiviteter. Det här är utgångspunkten för hur datagenereringen gått till och hur studiens observationsschema har utformats.

Förutom att dokumentera själva läromedelsbruket, behöver ett observationsschema även möjliggöra dokumentation av vad man kan kalla metadata för en lektion. Det handlar om datum, tid, lärare, klass, lektionssal och andra liknande uppgifter. Observationsschemat som använts i den här studien bygger på det som Christine Heyerdahl-Larsen använde i sin studie av läroboksanvändning.²⁰⁶ Det består av ett huvud där lektionens metadata kan antecknas och en kropp där läromedelsbruket kan dokumenteras löpande under lektionen. Enkelheten i Heyerdahl-Larsens observationsschema och möjligheten att dokumentera ett flöde av aktiviteter där läromedel används, har inspirerat till just den här utformningen av observationsschemat.

---

²⁰⁴ Se kapitel tre för definition av begreppet aktivitet.

²⁰⁵ L. Jukić Matić och D. Glasnović Gracin, "The use of the textbook as an artefact in the classroom. A case study in the light of a socio-didactical tetrahedron" *Journal für Mathematik-Didaktik* 37/2 (2016). Författarna dokumenterar både det de kallar direkt och indirekt bruk av lärobok.

²⁰⁶ Heyerdahl-Larsen, *Læreboken – tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen*, 63f. Observationsschemat finns som appendix 2. För ett annat exempel på observationsschema, se Ø. Gilje m fl., *Tømmerfløtingens tradisjoner som digital historie - En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, 8. klasse* (Universitetet i Oslo, Oslo, 2014).

4. Metod

Observationsschemat skiljer sig dock från Heyerdahl-Larsens på några punkter. En viktig skillnad är att det är bruk av *läromedel* som ska dokumenteras i den här studien, inte bara bruk av lärobok. Det behöver också vara möjligt att relatera bruk av läromedel till olika lektionsaktiviteter på ett enkelt sätt. Lösningen blev en lättare modifiering av Heyerdahl-Larsens observationsschema. Efter de inledande fjorton lektionsbesöken, inom ramen för pilotstudien, gjordes en mindre justering av observationsschemat. Den viktigaste förändringen var att ett utrymme lades till där det blev möjligt att dokumentera det som skrevs av lärarna på lektionssalarnas whiteboard-tavlor. Observationsschemat i sin justerade form finns som bilaga A.

Lektionsbesöken

Under lektionsbesöken har observationerna skett från en plats i bakre delen av lektionssalen. Metadata i huvudet på observationsschemat har för det mesta noterats innan lektionen börjat. Anteckningar har sedan förts löpande under lektionen, där klockslag noterats i observationsschemats första kolumn när en ny aktivitet bedömts börja. I den andra kolumnen har aktiviteten beskrivits och i den tredje och sista kolumnen har de läromedel som använts noterats.

Att dokumentera läromedelsbruket i förhållande till aktiviteter direkt under lektionen innebär naturligtvis att en tolkning av när dessa börjar och slutar har byggts in i studiens data. Exempelvis är det en tolkning att en aktivitet där läraren visar film slutar vid ett visst klockslag och en annan aktivitet där läraren leder klassen i ett samtal om samma film börjar. Den tolkningen har ändå inte varit särskilt problematisk att göra. Men det finns gränsdragningsfrågor, framför allt när lärare har visat mycket korta filmklipp. Här har tolkning och dokumentation inte varit helt konsekvent; ibland har visning av dessa filmklipp dokumenterats som egen aktivitet, ibland som bruk av ett läromedel inom ramen för en annan aktivitet. Men själva bruket av film är under alla förhållanden dokumenterat.

Efter avslutad klassrumsobservation har i regel några uppföljande frågor ställts till läraren. De flesta samtal varade omkring fem minuter. I observationsschemats sista sida finns möjligheten att föra minnesanteckningar i samband med sådana samtal. Detta för att dessa ska

hållas samman med den lektion som de hör till, men utan att blandas ihop med anteckningar som härrör från själva klassrumsobservationen.

Klassrumsobservationernas tillförlitlighet

De data som genererats från de 93 lektionsbesök som genomförts är resultaten av den process som beskrivits ovan med termerna urval, tillträde och bortfall. Det är ett begränsat antal lärare som deltagit i studien och en begränsad del av deras undervisning som blivit föremål för klassrumsobservationer. Lektioner har inte valts ut systematiskt för besök. Istället har urvalet styrts av vad som varit möjligt att besöka. Strategiska val har dock gjorts för att öka möjligheten till variation, om än i begränsad utsträckning. Dessa förhållanden är en realitet men å andra sidan är det relativt många lektionsbesök som gjorts hos respektive lärare, vilket har ökat möjligheten att nå mättnad och tillförlitlighet inom ramen för rådande förutsättningar.

När det gäller tillförlitligheten för studiens data från klassrumsobservationerna avgörs den av vad som varit möjligt att dokumentera i observationsschemat. Den utformning som observationsschemat fått och de förutsättningar det baserats på, att en lektion består av aktiviteter där bruket av läromedel kan observeras, har underlättat möjligheten att fokusera observationerna och begränsa dokumentationen till det som är relevant utifrån studiens syfte. Det mest uppenbara alternativa förfaringssättet hade varit att spela in lektionerna och i efterhand dela in varje lektion i aktiviteter och notera läromedelsbruk som en del av analysen.²⁰⁷

När det gäller frågan om inspelning av lektioner har flera alternativ övervägts: videoinspelning eller ljudinspelning, inspelning av alla besökta lektioner, av vissa lektioner eller av inga lektioner alls. Den kanske mest uppenbara vinsten med videoinspelning är att videodata är så mycket rikare än data från fältanteckningar. Fältanteckningar innebär att ett hårdare urval måste göras av vad som dokumenteras. Vad som är möjligt att observera och anteckna är också begränsat. Nu är inte videoinspelning heller en metod som är fri från urval; exempelvis kan placering av kamera eller kameror ha betydelse för vad som

---

²⁰⁷ Se exempelvis Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*.

registreras. Nyttan av rikare data får ställas mot undersökningens syfte. Fältanteckningar i ett observationsschema kan vara ett sätt att medvetet begränsa datamängden. Risken är dock att intressanta saker undgår att dokumenteras med fältanteckningar, medan de kanske hade registrerats med videoinspelning och därför varit tillgängliga i efterhand.

Ibland poängteras det faktum att man kan titta på en videoinspelning eller lyssna på ljudinspelning upprepade gånger som en av fördelarna med inspelning. Men att se en videoinspelning flera gånger är inte samma sak som att observera samma lektion flera gånger. Dessutom kan ju även fältanteckningar läsas upprepade gånger. Det förefaller snarare som att det här argumentet faller tillbaka på att videodata är rikare än anteckningsdata.

Videodata tillåter kvantitativa analyser på ett sätt som inte låter sig göras med fältanteckningar. Olof Reichenbergs undersökning är ett exempel på det, där tiden för bruket av olika läromedel mäts på sekunden. För att avgöra när elever kan anses använda ett läromedel mätte han den tid där minst hälften av eleverna i klassen använde sig av läromedlet ifråga.²⁰⁸ Detta hade varit helt omöjligt att göra utan videoinspelning av lektioner. I föreliggande avhandlingsprojekt står dock inte elevers läromedelsbruk i fokus. Att dokumentera lärarens läromedelsbruk genom fältanteckningar är görbart på ett helt annat sätt än när det gäller en hel elevgrupp. Det är heller inte så att kvantitativa analyser är omöjliga att göra utifrån fältanteckningar, men knappast samma slags analyser som kan göras med inspelningsdata. Graden av nytta med videoinspelning beror alltså även på vilken forskningsfråga som undersökningen avser att besvara.

Ytterligare en vinst med videoinspelning är att dataregistreringen inte är lika beroende av forskarens förtjänster och brister som när det gäller att föra fältanteckningar. Om en forskare som förlitar sig på fältanteckningar är ouppmärksam och missar något, så går det förlorat. En videokamera däremot registrerar det den registrerar så länge den är påslagen och batteriet räcker. En videoinspelning skulle därför kunna registrera något som en ouppmärksam forskare kan missa. Hur riskabelt är det då att avstå från videoinspelning av lektioner? Det finns skäl att tro att den största risken att missa något är om läraren endast

---

²⁰⁸ Reichenberg, "Explaining Variation in Usage of Instructional Material in Teaching Practice: Collegial Focus and Teachers' Decision-Making Power", 30.

4. Metod

muntligt och helt kort uppmanar elever att använda ett läromedel, exempelvis som en del av en instruktion för en uppgift, men utan att visa upp det eller uppehålla sig vid det ytterligare än så. Då skulle en kort stunds ouppmärksamhet kunna leda till att forskaren missar att anteckna läromedlet och att det därför inte heller kommer med i undersökningen.

Kanske har några sådana missar gjorts, vilka hade kunnat undvikas med videoinspelning. En sådan miss har också upptäckts vid genomlysning av en av de lektioner som ljudinspelats.²⁰⁹ Det handlar i det fallet om en lärare som under en planering muntligt gav eleverna tips om hur de kunde förbereda sig inför ett kommande prov. Läraren nämnde då en film och ett dokument de kunde använda, men utan att visa dem eller ytterligare tala om dem under lektionen.

Det är däremot uteslutet att läromedel som använts av lärare eller klass i någon större omfattning skulle ha missats. De läromedel som lärare använt återkommande eller under en längre tid av en lektion har utan tvekan noterats i observationsschemat och därför vilar undersökningens resultat på en tillräckligt säker empirisk grund. Även om nyttan av videoinspelning för en säkrare dataregistrering är obestridlig är den ändå begränsad.

Till nackdelarna med videoinspelning hör risken för påverkan på lärare och elever, vilket exempelvis Johan Liljestränd och Anna-Lena Lilliestam uppmärksammat.²¹⁰ Det kan ta flera lektioner innan främst lärarna vänjer sig vid att bli inspelade, vilket kan vara begränsande. En studie av det här slaget är också helt beroende av att lärare och elever medger tillträde. Med videoinspelning minskar den viljan. En av de lärare som ingår i denna studie sa uttryckligen vid den första kontakten att hen inte skulle ställa upp om lektionerna videoinspelades. Till detta kommer att videoinspelning av lektioner, med både lärare och elever, innebär en betydligt större forskningsetisk problematik att hantera.

Istället för videoinspelning kan man tänka sig ljudinspelning av lektioner. Ljudinspelning kan upplevas som mindre påträngande än

---

²⁰⁹ Lektionsbesök hos läraren Erik, 2017-03-10.

²¹⁰ A-L. Lilliestam, *Aktör och struktur i historieundervisning : om utveckling av elevers historiska resonering* (Diss., Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg, 2013), 93f; J. Liljestränd, *Klassrummet som diskussionsarena* (Diss., Örebro Studies in Education 6, Örebro universitet, Örebro, 2002), 53.

videoinspelning och därför påverka mindre.²¹¹ Det kan också tänkas att lärare i större utsträckning är beredda att acceptera ljudinspelning av lektioner än videoinspelning.

Ljuddata är rikare än data från fältanteckningar när det gäller tal och andra ljud som uppträder i undervisningen, men skillnaden är ändå stor jämfört med videodata. Det har även varit förhållandevis svårt att få tillåtelse av lärarna att göra ljudinspelningar, även om de varit mer tillmötesgående här. Ljudinspelning har därför genomförts under fem lektioner. Syftet var att möjliggöra kontroll av fältanteckningarnas tillförlitlighet i efterhand. Kontrollen har inte föranlett någon tveksamhet när det gäller tolkning av aktiviteter eller när en aktivitet bedömts sluta och en annan börja. Noteras kan dock att tolkningen av när en ny aktivitet börjar i några fall skiljer sig åt när fältanteckningarna jämförs med genomlyssning av ljudinspelningarna. Det kan bero på att man vid genomlyssning ”vet” när en ny aktivitet börjar, till skillnad från i klassrummet där noteringar i fältanteckningar skrivits strax efter att en ny aktivitet börjats. Differenserna i tid är små, som mest två minuter, men är ändå en påminnelse om att precisionen i tid är begränsad i fältanteckningarna. När det gäller dokumentation av läromedel är den enda differensen som upptäckts den miss som redogjorts för ovan.

Det verkar som både lärarna och eleverna snabbt vände sig vid att ha en forskare närvarande i klassrummet. Icke desto mindre är tänkbar forskarpåverkan ett problem då det är lärarnas val av och användning av läromedel som står i fokus för undersökningen. Det är inte svårt att föreställa sig att en lärare tänker mer än vanligt på läromedel och hur de ska användas när vederbörande vet att det sitter en forskare i klassrummet med avsikt att studera läromedelsbruket. Men man kan anta att en lärare som inte vill få sitt vanliga läromedelsbruk observerat snarare tackar nej till att medverka, än förändrar sin undervisning.

Analys av fältanteckningar

Efter varje lektionsbesök renskrevs anteckningarna i observations-schemat och sparades i en Word-fil, inklusive anteckningar från samtal

---

²¹¹ Men Sigurgeirsson fann även ljudinspelningar problematiska och övergav dem efter några försök, Sigurgeirsson, *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*, 93.

4. Metod

med lärare i samband med lektionsbesöket. Ibland visade det sig att ytterligare frågor behövde ställas till lärare, vilket antingen skedde vid nästa lektionsbesök eller via e-post.

En databas skapades som stöd för analysen av fältanteckningarna, baserat på erfarenheter från de fjorton inledande lektionsbesöken inom ramen för pilotstudien. Det är en relationsdatabas och den har likheter med de databaser som Sigurgeirsson använde för analysen av sina klassrumsobservationer.²¹² De renskrivna fältanteckningarna från lektionsbesöken kopierades in i databasen. Därmed fanns fältanteckningarna representerade i databasen för kodning och fortsatt analys. Varje läromedel som observerats under studien har registrerats som en egen post i databasen. Sedan har varje läromedel relaterats till var och en av de aktiviteter och lektioner där de observerats. Det blir då möjligt att på ett enkelt sätt se vilka läromedel som använts under olika lektioner och olika typer av aktiviteter.

I en undersökning där användning av mer än en enda typ av läromedel studeras behövs någon form av kategorisering, vilken gör det möjligt att få syn på vilka läromedel som används i undervisningen. Kategoriseringar kan göras utifrån olika utgångspunkter och det är inte någon enkel uppgift att skapa konsekventa och väl avgränsade läromedelskategorier.²¹³ Det finns likheter mellan olika studier när det gäller hur läromedel kategoriseras, men även skillnader. För det första finns det skillnader som beror på att forskare använder olika läromedelsbegrepp. För det andra finns det skillnader i gränsdragning mellan olika läromedelskategorier. Vissa forskare skiljer mellan exempelvis "spelfilm" och "dokumentärfilm" medan andra för ihop allt till "AV-material". Tidigare kunde "Internet" utgöra en egen kategori, vilket är mindre vanligt i senare studier. För det tredje kan skillnader mellan olika kategoriseringar förklaras av att undersökningar baseras på olika empiri. I Svingbys studie från 1982 finns av lättbegripliga skäl ingen kategori för digitala läromedel.²¹⁴ Det finns också läromedel som är ämnesspecifika och därför endast uppträder i vissa studier av det skälet.

---

²¹² Sigurgeirsson, *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*, 105ff.

²¹³ Norlander, *Historieundervisning i det multimediala klassrummet : lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet*, 67f.

²¹⁴ Svingby, "Läroplanen, läromedlen och undervisningens innehåll."

En annan fråga är om en kategorisering av läromedel ska göras i förväg innan fältarbetet inleds eller i efterhand som en del av analysen? Risker med läromedelskategorier som utformats i förväg är att dessa styr observationer på ett oönskat sätt. Det innebär också att kategoriseringen byggs in i empirin. Samtidigt är det inte realistiskt att försöka skriva fältanteckningar utan någon slags förhandsuppfattning om hur observerade läromedel ska betecknas.²¹⁵ Det är knappast heller möjligt för denna avhandlings författare att radera 18 år av egen undervisning på gymnasiet och genomföra observationer helt utan förväntningar kring läromedelskategorier.

De läromedelskategorier som den här studien opererar med har därför vuxit fram i vad som skulle kunna kallas en abduktiv process, i en pendling mellan studiens empiri å ena sidan och tidigare forskning å andra sidan. Enkelt uttryckt har ambitionen varit att studiens kategorier ska vara igenkänningsbara i relation till andra läromedelsstudier, samtidigt som de ska göra empirin rättvisa. Läromedelskategorierna beskrivs i kapitel fem.

Aktiviteter har kodats på två sätt, dels efter typ, dels efter innehåll. Kodningen av aktiviteter har grundats i empirin, även om andra studier i viss utsträckning beaktats.²¹⁶ Kodningen redovisas närmare i kapitel sex och sju.

4.4 Intervjuer

Alla sex deltagande lärare har intervjuats i anslutning till perioden av klassrumsobservationer. Syftet med intervjuerna har främst varit att göra det möjligt att besvara den tredje och fjärde frågeställning, om vilka överväganden lärare gör kring val och användning av läromedel och läromedelsbruk i relation till religionskunskapslärares praktik. Intervjuerna har även bidragit till att besvara de andra frågeställningarna. De har i övrigt haft som syfte att samla in persondata om läraren, samt att låta läraren reagera på det läromedelsbruk som

---

²¹⁵ D. Skjelbred m fl., *Kartlegging av læremidler og Læremiddelpraksis* (Høgskolen i Vestfold, Tønsberg, 2005), 28.

²¹⁶ Främst Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, men även Liljestrand, *Klassrummet som diskussionsarena*.

dokumenterats. Intervjuer har därför genomförts efter det sista lektionsbesöket.

De två lärare som också medverkade i pilotstudien, Adam och Alva, intervjuades dock en första gång i samband med att studien genomfördes under höstterminen 2015. Lärarna intervjuades en andra gång efter vårterminen 2016. Då Adam även medverkade under höstterminen 2016, skedde ytterligare en kort uppföljande intervju med honom efter det allra sista lektionsbesöket.

Inför de första intervjuerna skapades en detaljerad intervjuguide med frågor. De inledande frågorna gällde uppgifter om lärarens person. Merparten frågor utgår från ramfaktorer som eventuellt kan tänkas ha betydelse för undervisning och läromedelsbruk. Tanken har varit att frågorna ska ligga till grund för intervjuerna, men inte strikt styra dem. Lärare har fått tala relativt fritt om olika frågor eller faktorer, utan att några försök har gjorts från intervjuaren att ”pricka av” alla frågor. Intervjuerna kan därför beskrivas som semistrukturerade, även om intervjuguiden kan indikera en mer strukturerad ambition. Intervjuguiden har modifierats något inför de olika intervjuerna. I de uppföljande intervjuerna med Adam och Alva användes inte någon intervjuguide. Ett exempel på intervjuguide finns i bilaga B.

De flesta intervjuer har genomförts på respektive lärares skola i ett avskilt rum. Vid en av intervjuerna fanns inte ett ledigt avskilt rum och intervjun fick genomföras i ett tomt hörn av personalrummet på skolan. En intervju genomfördes i avhandlingsförfattarens arbetsrum på Linköpings universitet. De flesta intervjuer har kunnat genomföras utan störningar. Vid en intervju skedde ett planerat avbrott när läraren var tvungen ta emot några elever. Två andra intervjuer drabbades av korta oavsiktliga störningar. Intervjuerna var 50-80 minuter långa, medan de uppföljande intervjuerna med Adam och Alva var 20-30 minuter långa. Alla intervjuer spelades in.

Då syftet med intervjuerna varit att vinna kunskap om lärares övervägande kring val och användning av läromedel, har de analyserats med fokus på mening.²¹⁷ Efter en första genomlysning kodades intervjuerna. Det handlar inte om en rad för rad kodning av intervju-transkript, utan om en strukturerad kodning med syfte att skapa överblick över innehållet i intervjuerna. Exempelvis har läromedels-

---

²¹⁷ Kvale och Brinkmann, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, 245ff.

kategorier fungerat som koder för att markera när läraren talar om en viss typ av läromedel. I nästa steg delades intervjuerna upp i segment baserat på innehåll. Varje segment har kodats med koder som ansluter till studiens frågeställningar.²¹⁸ Dessa segment ligger till grund för hur intervjuerna används i resultatkapitlen. Ett urval av segment har transkriberats. Det gäller främst, men inte uteslutande, segment som blir föremål för analys i kapitel åtta och nio. Dessa segment har transkriberats ordagrant. Totalt har 50 procent av intervjudata transkriberats. De citat som används i resultatkapitlen baseras på dessa transkriberingar, men är korrigerade till skriftspråk.

4.5 Forskningsetiska överväganden

Avhandlingsprojektet har följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer.²¹⁹ Däremot har ingen etikprövning gjorts. Det motiveras av att inga känsliga personuppgifter har samlats in om de deltagande lärarna. När det gäller eleverna har inga personuppgifter samlats in över huvud taget och inga data har samlats in som skulle kunna knytas till någon enskild elev. Samtliga elever i de berörda klasserna har också varit minst 15 år gamla, vilket innebär att en etikprövning inte är nödvändig.²²⁰

Förfrågan om att få göra lektionsbesök hos och intervjuer med lärare skickades ut i form av ett informationsbrev med redogörelse för studiens syfte. I brevet framhölls även att studien varken var en utvärdering eller bedömning av läromedelsbruket och inte heller en studie av enskilda elevers läromedelsbruk. Vidare fanns de konkreta önskemålen: att få göra observationer av lektioner, att följa upp lektioner med samtal med lärarna, samt att få genomföra intervjuer av lärare. Utöver det lämnades information om praktiska frågor kring lektionsbesök och omfattningen av dessa. Allra sist redogjordes för villkoren för samtycke, se bilaga C. De lärare som valde att delta lämnade sitt samtycke skriftligt via e-post.

---

²¹⁸ J. Saldaña, *The coding manual for qualitative researchers* 3. Utg. (SAGE Publications, Thousand Oaks, 2015), 98ff.

²¹⁹ B. Gustafsson m fl, *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, Stockholm, 2011).

²²⁰ *Lag om etikprövning av forskning som avser människor* (SFS 2003:460, Sveriges riksdag), § 3, 16-19.

4. Metod

Efter att en lärare tackat ja har eleverna i de aktuella klasserna först informerats skriftligt genom ett dokument, se bilaga D, som lärarna vidarebefordrat till dem. De har även informerats muntligt av sina lärare. Eleverna informerades om att fokus för studien ligger på vilka läromedel som används av läraren och klassen, men inte av enskilda elever, samt en försäkran om anonymitet för individer, klass och skolan. Vid första lektionsbesöket har klassen informerats muntligt. Det samtycke som inhämtats från eleverna kan ses som kollektivt. Ingen elev i någon av de valda klasserna har avböjt samtycke. Enstaka elever har ställt frågor om studien, men dessa frågor har inte rört forskningsetiska aspekter.

Studien kan ses som relativt oproblematiske ur forskningsetisk synvinkel; fokus ligger på lärarna, alla elever är över 15 år och föremålet för studien, läromedelsbruk, är ett relativt harmlöst forskningsobjekt. Men etiska frågor har aktualiserats under studiens gång och den första frågan gällde de ljudinspelningar av lektioner som har gjorts. Ur etiskt perspektiv är inspelningar, särskilt videoinspelningar, problematiska och särskilda hänsyn behöver tas. I Vetenskapsrådets rapport *God forskningssed* avråder författarna till att använda videoinspelning om samma resultat kan uppnås med andra metoder.²²¹

I den skriftliga information som lärare och elever fått nämns inget om inspelning, vilket innebär att forskningspersonerna inte heller har samtyckt till det före studiens start. När data produceras genom att forskaren skriver fältanteckningar behövs, enligt Oliver, endast samtycke till att forskaren befinner sig i den aktuella sociala kontexten.²²² Men ur forskningspersonernas synvinkel innebär en önskan om att få spela in enstaka lektioner att de ursprungliga villkoren förändras och därför har ett nytt informerat samtycke inhämtats.

En bit in i perioden med klassrumsobservationerna informerades respektive lärare om syftet med ljudinspelning och frågan ställdes om möjligheten att få spela in enstaka lektioner. Endast om läraren då gav sitt samtycke, informerades och inhämtades samtycke hos berörda elever. Elever har alltid informerats minst en dag innan aktuell lektion för att inte känna sig pressade att avge ett svar med en gång. Elever

---

²²¹ Gustafsson m fl, *God forskningssed*, 43.

²²² P. Oliver, *The Student's Guide to Research Ethics* 2. utg. (Open University Press, 2010), 64.

4. Metod

över 18 år har informerats muntligt och gett sitt samtycke muntligt till ljudinspelning, medan elever under 18 år fått skriftlig information och gett sitt samtycke genom att skriva under med sitt namn i ett särskilt dokument framtaget för ändamålet, se bilaga E.

Vid ett tillfälle har lärare och elever ställt som villkor att inspelningen raderas efter att den lyssnats igenom. Så skedde också. En annan lärare har inte gett sitt samtycke och i ett annat fall bedömde avhandlingsförfattaren och läraren tillsammans att det var olämpligt att spela in lektioner hos en viss elevgrupp, även om läraren först hade gett sitt eget samtycke.

En annan etisk fråga gäller andra personers deltagande, utöver de tillfrågade forskningspersonerna. Ibland uppträder andra personer på lektioner än de som gett sitt samtycke. Det handlar om personer som bjudits in till skolan av läraren eller som möter klassen i samband med studiebesök, men vid ett fåtal tillfällen har det handlat om personer som uppträtt oplanerat i klassrummet och som enkelt uttryckt ”stör” undervisningen.

I de fall där det rör sig om en planerad medverkan, så har personen ifråga fått muntlig information och sedan fått ge sitt samtycke muntligt innan lektionsstart. Det är dock ett problematiskt förfarande då personen riskerar att överrumplas av forskarens närvaro och i värsta fall kan känna sig pressad till att medverka. Alternativet är att avstå från att observera lektioner med denna form av extern medverkan, men med konsekvensen att denna typ av undervisning inte kommer ingå i studiens empiri. Att avstå från de lektionerna hade inte omkullkastat studien, men bedömningen blev ändå att det var önskvärt att också den typen av undervisning skulle ingå i det empiriska materialet när nu tillfälle till det gavs.

Problemet har hanterats så att besökaren fått muntlig information innan lektionen börjat om att det är läromedelsbruket som står i fokus för studien och informerats om rätten att avstå från medverkan. Nu har ingen besökare avstått medverkan och ingen sådan lektion har heller spelats in, för att inte komplicera saken ytterligare.

Löfte om anonymitet är centralt när informativt samtycke söks hos forskningspersoner. I studien finns namn på personer, skolor och elevgrupper i klartext endast i rådata; i fältanteckningarna och i ljudinspelningarna. Redan när fältanteckningarna renskrevs har namn bytts ut till fingerade namn. I databasen har endast fingerade namn använts.

4. Metod

Eftersom undersökningen innehåller ett fåtal personer, skolor och elevgrupper finns ingen explicit kodnyckel. För att röja identiteterna krävs tillgång till de handskrivna fältanteckningarna eller avhandlingsförfattarens e-post.

I en liten undersökning kan enstaka detaljer särskilja skolor, klasser och lärare, även om fingerade namn används. Som tidigare påpekats har inga känsliga uppgifter samlats in om lärare eller andra personer och läromedelsbruk kan uppfattas som något relativt harmlöst att undersöka. Det talar för att forskningspersonerna inte behöver lida någon skada om en läsare ändå skulle kunna gissa sig till vilka skolor och lärare som medverkat.

5 Läromedel i religionsundervisningen

I det här kapitlet redovisas läromedel som observerats hos de lärare som medverkar i studien. Syftet är att besvara den första frågeställningen, vilket läromedelsbruk som framträder när lärare undervisar i religionskunskap på gymnasieskolan. Denna kartläggning bland lärarna som medverkar i studien blir sedan utgångspunkt för vidare analys i avhandlingen. I kapitlet redovisas även vilka typer av läromedel som har en framträdande roll i undervisningen respektive en mer tillbakadragen roll. Det sker genom en kvantitativ redovisning av läromedelsbruket.

Den empiri som ligger till grund för resultaten som redovisas är främst fältanteckningar från klassrumsobservationer. En kategorisering av läromedlen utgör struktur för hur resultaten redovisas. Det här kapitlet har sitt fokus på läromedelsbruket i sin helhet, som det framträder under samtliga besökta lektioner. Förutom fältanteckningarna används även minnesanteckningar från informella samtal och intervjuer för kompletterande information.

5.1 Observerade läromedel

De läromedel som har observerats under lektionsbesöken har förts till någon av 18 läromedelskategorier, samt en övrigt-kategori. Några av kategorierna redovisas här tillsammans. Redovisningen börjar med kategorin lärobok. De följande läromedelskategorierna utgörs av olika typer texter. Därefter följer webbplatser, audiovisuella läromedel samt kategorin representant. Redovisningen avslutas med läromedel som producerats av lärarna själva och allra sist kategorin övrigt läromedel. En fullständig förteckning över alla observerade läromedel finns i bilaga F.

Lärobok

Kategorin lärobok omfattar läromedel som de flesta troligen intuitivt uppfattar som läroböcker: tryckta, förlagsproducerade böcker för skol-

ämnet religionskunskap, men inte nödvändigtvis enbart för kursen Religionskunskap 1 på gymnasiet. Till kategorin räknas även böcker i digital form. Papperskopior med utdrag från en lärobok förs också till kategorin lärobok. Även böcker avsedda för fördjupning har förts till kategorin, om de kan anses vara särskilt framtagna för undervisning i ämnet religionskunskap i grundskolan eller på gymnasiet.

Under de sju första lektionsbesöken observerades inget bruk av läroböcker över huvud taget. Tanken hann födas att det kanske var ett tecken på att läroboken övergivits till förmån för andra läromedel. Först under det åttonde lektionsbesöket observerades de första läroböckerna i studien, då en lärare hade tagit med sig fyra olika läroböcker i religionskunskap till sina elever för att användas i arbete med en uppgift.²²³ Det visade sig att de inledande tankarna var förhastade. Läroboken används fortfarande som läromedel i undervisningen i religionskunskap och läroböcker har använts på något sätt under lite mer än en tredjedel av de besökta lektionerna eller under aktiviteter som motsvarar 18 procent av undervisningstiden. Det är mer än för de flesta andra läromedelskategorier.

Det fanns tillgång till läroböcker i religionskunskap på alla fem skolor vid tiden för lektionsbesöken, även om förutsättningarna skilde sig mellan dem.²²⁴ På A-skolan fanns klassuppsättningar av flera olika läroböcker i religionskunskap. Lärarna Adam och Alva kunde välja om de skulle dela ut läroböcker till eleverna i sina klasser och till viss del även välja vilken lärobok som skulle användas.²²⁵ Bea på B-skolan hade tillgång till en lärobok som hon också delade ut till eleverna i båda sina två klasser.²²⁶ Huvudmannen för C-skolan hade inför läsåret 2016/2017 bestämt att digitala läroböcker skulle användas, även i ämnet religionskunskap.²²⁷ På D-skolan hade en lärobok i religionskunskap tidigare köpts in och läraren Dan delade ut den till båda de

---

²²³ Lektionsbesök hos Adam, 2015-11-02. Ingen av eleverna rörde dock någon av läroböckerna under den aktuella lektionen. Bruket inskränkte sig till att läraren rekommenderade eleverna att använda läroböckerna.

²²⁴ Det är ingen självklarhet att det finns läroböcker på gymnasieskolor. Alva berättar om att hon tidigare arbetat på en gymnasieskola där läroböcker inte köptes in. Intervju med Alva, 2015-10-20.

²²⁵ Flera lektionsbesök hos Adam och Alva, samt intervjuer med Adam, 2015-10-13, och Alva, 2015-10-20.

²²⁶ Intervju med Bea, 2017-06-13.

²²⁷ Intervju med Cilla, 2017-06-20.

klasser som besöktes under studien.²²⁸ På E-skolan fanns läroböckerna i skolbiblioteket. Läraren Erik valde att inte dela ut några läroböcker från kursstart, men eleverna fick låna varsin lärobok från skolbiblioteket vid ett senare tillfälle, inför ett prov, med Erik som tillfällig skolbibliotekarie.²²⁹

Även om det fanns tillgång till läroböcker i religionskunskap på samtliga skolor, skiljer sig alltså situationen åt mellan dem. På en skola fanns det flera olika läroböcker att välja på, till skillnad från de andra skolorna. På några skolor kunde lärarna påverka vilka läroböcker som skulle köpas in, men det finns även exempel på att beslut om inköp tagits av någon annan än undervisande lärare. Lärarna kunde ändå själva bestämma om och hur de använde läroböcker i undervisningen, så länge som de använde dem som fanns tillgängliga på respektive skola.

Det kan också noteras att lärarna och skolorna nästan helt och hållet använde sig av olika läroböcker. Bland lärarna i den här studien finns det alltså ingen dominerande lärobok i ämnet.

Det har redan framkommit vissa skillnader när det gäller om och på vilket sätt lärarna valde att dela ut läroböcker i sina klasser. Tabellen nedan visar hur lärarna delade ut läroböcker till klasser på yrkesprogram och högskoleförberedande program:

Tabell 3: Lärobok utdelad till klasser efter programtyp

Lärobok utdelad	Yrkesprogram	Högskoleförb. program
Vid kursstart	3 klasser	6 klasser
Senare under kursen	2 klasser	0 klasser
Ingen lärobok utdelad	4 klasser	1 klass
<i>Summa klasser</i>	<i>9 klasser</i>	<i>7 klasser</i>

Källa: Lektionsbesök och intervjuer med lärarna.

Här framträder en skillnad mellan klasserna på yrkesprogram och högskoleförberedande program. I nästan alla klasser på högskoleförberedande program har eleverna fått en egen lärobok redan från kursstart, att jämföra med tre av nio klasser på yrkesprogram. Eleverna i två klasser på yrkesprogram fick, som redan nämnts, låna sina

²²⁸ Flera lektionsbesök hos Dan.

²²⁹ Lektionsbesök hos Erik, 2017-01-23.

läroböcker i skolbiblioteket. Till detta kan läggas att de två klasser som fick digitala läroböcker gick på högskoleförberedande program.

De fyra yrkesklasserna där eleverna inte fick någon egen lärobok hade samma lärare, Adam. Han tog istället med sig läroböcker till vissa lektioner, när han ville att eleverna skulle använda dem. Adam uppger i en intervju att valet att inte dela ut lärobok till eleverna bland annat är relaterat till att klasserna hör till ett yrkesprogram.²³⁰ Bea och Dan delade däremot ut samma lärobok till sina klasser på både yrkesprogram och högskoleförberedande program, även om Bea hade önskemål om en annan lärobok för eleverna på det högskoleförberedande programmet.²³¹ Det resultat som framkommer i tabellen ovan kan ändå vara ett uttryck för skillnader i val och bruk av lärobok beroende på om elever går på ett yrkesprogram eller ett högskoleförberedande program.

Fackbok och skönlitteratur

Om läroböcker kännetecknas av att de har producerats för att användas i undervisning, så gäller inte det för de två kategorierna fackbok och skönlitteratur. Med fackböcker avses sakprosa i form av böcker; både akademiska och populärvetenskapliga fackböcker. Skönlitteratur avser texter som har drag av fiktion, exempelvis dikter, romaner, noveller eller liknande.²³² I kategorin skönlitteratur ingår enbart fiktioner i form av text.

Det finns få observationer av att fackböcker eller skönlitteratur används i undervisningen. Under en genomgång inom ett kursavsnitt om religion och vetenskap använde en av lärarna en bok om etik av filosofen Birgitta Forsman.²³³ Användningen av skönlitteratur är i princip lika sparsam, det finns två observationer. I början av en lektion läste en lärare en dikt av Tomas Tranströmer för eleverna.²³⁴ En annan

---

²³⁰ Intervju med Adam, 2015-10-13.

²³¹ Intervju med Bea, 2017-06-13.

²³² K. Lilja Waltå, "Äger du en skruvmejsel?" : litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiet yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011 (Diss., Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet, Göteborg, 2016), 76.

²³³ Lektionsbesök hos Adam, 2016-11-28.

²³⁴ Lektionsbesök hos Adam, 2016-05-17.

lärare använde Google för att söka fram texten till Viktor Rydbergs *Tomten*, som han sedan läste för eleverna.²³⁵

Dessa observationer är de enda som har gjorts under lektionsbesöken. Det finns alltså inte några observationer av att elever har fått som uppgift att använda fackböcker eller skönlitteratur, eller att de använt fackböcker under eget arbete eller i grupparbeten. Däremot framkommer i intervju med Adam att åtminstone en fackbok har använts av elever under eget arbete i en av klasserna som ingår i studien, dock inte i samband med något av lektionsbesöken.²³⁶ Det rubbar dock inte resultatet, att kategorierna fackbok och skönlitteratur används i mycket begränsad utsträckning.

Finns det något samband mellan den sparsamma användningen av fackböcker och skönlitteratur och tillgången till litteratur på skolorna? Tre av skolorna, A-skolan, B-skolan och D-skolan, hade bemannande skolbibliotek. C-skolan och E-skolan hade mindre skolbibliotek som var bemannade under vissa tider. I alla fem skolbiblioteken fanns fackböcker relaterade till ämnet religionskunskap, om än i olika omfattning. Användningen av fack- och skönlitteratur förefaller därför inte främst ha begränsats av tillgången till litteratur på skolorna, utan framstår mer som ett val av lärare och elever.

Informations- och debattartikel

Artiklar är publicerade texter som kommer från medieföretag och som förekommer exempelvis i tidningar och tidskrifter. De har delats upp i två läromedelskategorier: informationsartikel och debattartikel. I kategorin informationsartikel ingår nyhetsartiklar, reportage och andra liknande texter. Texter förs till kategorin oavsett om de i undervisningen förekommer i tryckt form som papperskopior eller i digital form, exempelvis på ett medieföretags webbplats. I det senare fallet är det den enskilda texten som ryms inom kategorin informationsartikel, inte hela webbplatsen. Texter skrivna av representanter för religioner, livsåskådningar eller liknande intressen, ingår inte i kategorin om de har publicerats på egna webbplatser eller i eget tryckt material.

---

²³⁵ Lektionsbesök hos Erik, 2016-12-09.

²³⁶ Intervju med Adam, 2015-10-13.

Debattartiklar är texter som framför allt är publicerade på dagstidningars åsiktssidor, oavsett om de distribueras via papper eller digitalt via medieföretagens webbplatser. I kategorin ryms även in-sändare. Åsiktsmaterial publicerat på sociala medier ryms inom en vid läromedelsdefinition, men ingår inte i den här kategorin och har inte heller observerats under lektionsbesöken.²³⁷

I frånvaro av läroböcker under de första lektionsbesöken verkade informations- och debattartiklar vara läromedel som lärare använde sig av istället. Under en lektion om judendomen med fokus på judisk identitet lät läraren sina elever läsa och diskutera två artiklar som publicerats i *Dagens Nyheter* respektive *Svenska Dagbladet*. Artiklarna var de enda läromedel som användes under lektionen, förutom att läraren skrev en instruktion på whiteboard-tavlan.²³⁸ Bruket av artiklar framstår ändå inte som särskilt omfattande. Observationer har gjorts under sammanlagt elva lektioner och under aktiviteter motsvarande fem procent av undervisningstiden. Informationsartiklar användes i något större utsträckning än debattartiklar.

Med få undantag tillhandahöll lärarna artiklarna i form av länkar till olika webbresurser som distribuerades till eleverna. Användningen av artiklar är alltså ett exempel på hur lärare och elever använder datorer och internet i religionskunskap. Endast tre artiklar delades enbart ut i form av papperskopior.

Uppslagsverk

Kategorin uppslagsverk avser både tryckta och digitala uppslagsverk. Användning av uppslagsverk har observerats och dokumenterats under elva lektioner och under aktiviteter motsvarande sex procent av undervisningstiden. De uppslagsverk som har observerats är *Nationalencyklopedin* och *Wikipedia*, där bruk av Wikipedia har observerats flest gånger.

Det finns enstaka exempel på att lärare använder uppslagsverk i undervisningen. Under en lektion om buddhismen använde läraren

---

²³⁷ Sociala medier ingår i den reviderade ämnesplanen för gymnasieskolans religionskunskap som trädde i kraft 2018, efter att lektionsbesöken i den här studien slutförts. Skolverket, *Ämnesplan - Religionskunskap* (Skolverket, Stockholm, 2018).

²³⁸ Lektionsbesök hos Alva, 2015-09-29.

Erik Wikipedia, närmare bestämt en sida med rubriken ”Buddhism i Sverige”. Wikipedia var dock bara ett av flera läromedel som Erik använde under den lektionen.²³⁹ Annars var det framför allt elever som använde sig av uppslagsverk, inte lärarna.

Vid samtliga observationer användes uppslagsverk i form av webb-resurser. Det innebär att lärare och elever hade tillgång till dem hela tiden via sina datorer.

Religiös urkund

Religiös urkund är en kategori som syftar på texter av särskild betydelse inom olika religiösa traditioner. En religiös urkund kan förekomma som tryckt bok, som en webbapplikation eller i form av utdrag i andra läromedel eller i dokument som läraren har producerat själv. I samtliga dessa fall förs de aktuella texterna till kategorin. Även inläsningar av religiösa urkunder förs till kategorin. Ett särskilt problem gäller hur filmatiseringar av berättelser i religiösa urkunder ska kategoriseras. I studiens empiri finns filmen *Prinsen av Egypten*, som baseras på berättelsen om Israels uttåg ur Egypten i Andra Mosebok. Filmen har ändå förts till kategorin spelfilm då den är relativt fristående från bibeltexten. Detsamma gäller TV-serien *The Bible*.

Användning av religiösa urkunder har observerats under åtta lektioner och aktiviteter motsvarande fyra procent av undervisningstiden. De urkunder som observerats är *Bibeln*, *Koranen* samt en zen-buddhistisk koan som också förts till kategorin. Dessa har använts både i form av tryckta exemplar som funnits på skolorna och som webb-resurser.

Hemsida och annan webbplats

Webbplatser av olika slag används återkommande i undervisningen och vi har redan sett att både uppslagsverk och religiösa urkunder kan användas i form av webbaserade resurser. De webbplatser som inte

---

²³⁹ Lektionsbesök hos Erik, 2016-12-09.

ryms i någon av de andra läromedelskategorierna har delats in i två egna kategorier: hemsida och annan webbplats.

Kategorin hemsida utgörs av webbplatser som tillhör organisationer eller privatpersoner som uppträder som representanter för religioner och livsåskådningar. I kategorin ingår både officiella hemsidor, som *Humanisternas* webbplats, och icke-officiella hemsidor. Det här är en kategori där representanter själva kommer till tals. Bruk av fem olika hemsidor har observerats under fem lektioner, motsvarande tre procent av undervisningstiden. Det handlar om tre organisationers officiella hemsidor och två privata hemsidor.

Kategorin annan webbplats utgörs av de återstående webbplatser som inte förts till någon annan kategori. Innehållet i kategorin är därför heterogent. Här ingår webbplatser som producerats för skolbruk, som exempelvis *SO-rummet* och *Religionsfröknarna*, men även resurser som *Globalis*, *Landguiden*, *Levande historia* och *Kahoot*.²⁴⁰ En del av det observerade bruket av kategorin utgörs av läraren Eriks användning av *Sveriges Radios* webbplats. Erik inledde de flesta av sina lektioner med ett samtal med eleverna om morgonens nyheter, med stöd av *Sveriges Radios* webbplats. Dessa samtal utgjorde en egen del av lektionerna, utan att kopplas samman med den följande religionsundervisningen. *Sveriges Radios* webbplats är därför enligt studiens läromedelsdefinition visserligen ett läromedel, men inte ett läromedel i religionskunskap. Totalt har användning av läromedelskategorin annan webbplats observerats under 21 lektioner eller åtta procent av undervisningstiden. Utan Eriks speciella användning av *Sveriges Radios* webbplats omfattar bruket istället elva lektioner eller sju procent av undervisningstiden, som alltså gäller för religionskunskap.

Dokumentärfilm, spelfilm och annan film och TV

Filmer har förts till någon av de tre kategorierna dokumentärfilm, spelfilm eller annan film och TV, och har observerats under 25 lektioner. Det betyder att film används i större omfattning än många andra typer

---

²⁴⁰ Det finns en observation av att Kahoot användes, hos Erik 2017-01-20. Det är tveksamt om Kahoot kan betraktas som ett läromedel då ämnesinnehåll egentligen saknas. Det är först när läraren fyller applikationen med ett ämnesinnehåll, i det här fallet genom att skapa quiz-frågor, som Kahoot blir ett läromedel.

av läromedel. Bruket av film skiljer sig dock mycket åt mellan lärarna. Två lärare har inte använt film över huvud taget.

Dokumentärfilm kan definieras som film ”som avser att säga sanningen om historiens eller samtidens verklighet.”²⁴¹ Det kan naturligtvis problematiseras ur flera aspekter.²⁴² I den här studien rymmer kategorin filmer och TV-program med dokumentärt innehåll som inte är fiktioner, oavsett om de har producerats för undervisningsändamål eller inte. Avgränsningen har gjorts dels mot spelfilm, dels mot TV-program som inte kan uppfattas ha dokumentärt innehåll, exempelvis talkshows. En besvärlig gränsdragning gäller filmer som lärare visar från YouTube, oftast i form av korta klipp. YouTube-filmer har uteslutits ur kategorin utom i de fall där det uppenbart rör sig om dokumentärfilm, exempelvis när en film finns eller har funnits tillgänglig via SVT eller UR, men där lärare av någon anledning valt att visa filmen från YouTube.

Dokumentärfilm är den filmkategori som användes i störst utsträckning; under 22 lektioner vilket motsvarar tio procent av tiden. I kategorin ingår två fristående filmer; *Guru Lurifax* och *Kings With Straw Mats*. Även program ur fem TV-serier ingår i kategorin, där särskilt SVT:s *Från Sverige till himlen* var flitigt brukad. Två av TV-serierna, *Himmel och jord* och *Hundra ord för snö*, är producerade för att användas i skolans undervisning.

Kategorin spelfilm består av filmer och TV-program som utgör fiktioner. Till kategorin förs även spelfilmer som baseras på verkliga händelser. Dramadokumentärer utgör ett särskilt problem, där man i dokumentärt syfte använder drama.²⁴³ Filmer som baseras på berättelser i religiösa urkunder förs till kategorin spelfilm.²⁴⁴ Två TV-serier, *Kvarteret Skatan* och *The Bible*, samt tre fristående filmer har använts i undervisningen. Två av de senare, *Prinsen av Egypten* och *Kung Fu*

---

²⁴¹ Nationalencyklopedin (<https://www.ne.se/uppslagsverk/>), uppslagsord ”dokumentärfilm”.

²⁴² För en problematisering av historisk dokumentärfilm, se D. Ludvigsson, *The historian-filmmaker's dilemma : historical documentaries in Sweden in the era of Häger and Villius* (Diss., Studia historica Upsaliensia 210, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 2003), 63ff.

²⁴³ Ibid, 67.

²⁴⁴ Här tillämpas samma princip för filmatiseringar av berättelser i religiösa urkunder som Ludvigssons använder för att kategorisera dramadokumentärer.

Panda, är animerade. Användning av spelfilm har observerats under sex lektioner och under aktiviteter som sammanlagt motsvarar en procent av undervisningstiden.

Den tredje filmkategorin, annan film och TV, är en övrigt-kategori för film och innehållet är därför brokigt. Till kategorin förs filmer och klipp ur filmer som lärare har spelat upp från YouTube och som inte kan föras till kategorierna dokumentärfilm eller spelfilm. Det gäller reklamfilmer och ”faktafilmer” av okänt ursprung. Till kategorin förs också två TV-program; ett avsnitt ur talkshowen *Skavlan* och en TV-gudstjänst. Filmer i kategorin har observerats vid fem lektioner och under tre procent av undervisningstiden.

Vid alla tillfällen när filmer har visats i undervisningen har lärarna spelat upp dem via sina datorer och lektionssalarnas projektorer och ljudanläggningar. I de flesta fall har filmerna visats från någon webb-resurs som tillhandahåller film och som skolorna abonnerade på. Annars visades film från YouTube. Det förekommer även att lärare har spelat upp film i form av filer lagrade på den egna datorn eller från en DVD-skiva. Tilläggas kan också att samtliga besökta lektionssalar utom en var utrustade med projektor och ljudanläggning. Undantaget utgörs av ett konferensrum på A-skolan som saknade ljudanläggning. Möjligheten att visa film har därför inte begränsats på grund av skolornas utrustning, utan lärarna har nästa helt och hållet kunnat välja i vilken omfattning film ska användas i undervisningen.

Bild

Bilder finns i flera av de olika läromedelskategorierna, inte minst i läroböcker och i lärarnas egna presentationer. Enligt Peter Norlander är det därför svårt att på ett konsekvent sätt kategorisera bilder.²⁴⁵ Med en snäv avgränsning som endast omfattar fotografier som inte ingår i några andra läromedel, begränsas observationerna till totalt fyra, alla hos lärare Erik. Bilder förekommer därutöver främst i lärarnas egenproducerade presentationer, som utgör en egen läromedelskategori. Här finns ett avgränsningsproblem. Vanligtvis använde inte lärarna bilder i presentationer på något explicit sätt och ofta saknades bilder

---

²⁴⁵ Norlander, *Historieundervisning i det multimediala klassrummet : lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet*, 68.

helt och hållet. Men det finns också några observationer av explicit användning av bilder i presentationer. Läraren Dan använde bilder och kartor i presentationer vid tre tillfällen då dessa spelade en framträdande roll.²⁴⁶ När sådan användning av bilder inkluderas i kategorin stiger antalet observationer till sammanlagt nio lektioner, motsvarande fyra procent av undervisningstiden.

De bilder som användes fanns alltså i presentationer, visades direkt från internet eller utgjordes av fotografier som läraren hade tagit själv. Inte vid något tillfälle användes bilder i läroböcker. Bruket av bilder framstår därmed närmast som bruk av egenproducerat läromedel, även när bilderna hade hämtats från annat håll.

Musik

Denna läromedelskategori omfattar musik i vid mening, men de observationer som gjorts gäller musik som spelats upp i form av YouTube-filmer. Det handlar både om officiella musikvideos och annan film där texten visas samtidigt som en sång spelas upp. Bruket av musik är sparsamt och inskränker sig till totalt fem lektioner, motsvarande en procent av undervisningstiden. Tre av observationerna gäller Alvas undervisning, där hon hade en aktivitet som kallades ”fredagsdans” och där en musikvideo spelades upp under några minuter i slutet av lektionerna på fredagar.²⁴⁷ De musikvideos som Alva valde hade inte någon direkt koppling till lektionens övriga innehåll, utan ”fredagsdans” kategoriseras i studien som en social aktivitet.²⁴⁸ I strikt mening utgör dessa musikvideos därför inte läromedel, enligt studiens läromedelsdefinition. De två återstående observationerna gäller däremot användning av musik relaterad till undervisningens innehåll. Erik spelade upp sången *Man Gave Names To All The Animals* under en genomgång om judendomen.²⁴⁹ Cilla spelade upp sången *Laughing* och lät sina elever samtala om varför

---

²⁴⁶ Lektionsbesök hos Dan, 2016-09-29, 2016-10-04 och 2016-11-16. Dan använde PowerPoint-presentationer för att visa bilder och kartor.

²⁴⁷ Lektionsbesök hos Alva, 2015-09-18, 2015-11-06 och 2015-11-13.

²⁴⁸ Intervjuer med Alva, 2015-10-20 och 2016-06-07. Alva angav att syftet med ”fredagsdans” var att skapa goda relationer med eleverna.

²⁴⁹ Lektionsbesök hos Erik, 2016-12-12.

religion finns.²⁵⁰ Bruket av musik framstår därmed som mycket begränsat.

Vid samtliga tillfällen spelade lärarna upp musik med sina datorer via YouTube och använde lektionssalarnas projektorer och ljudanläggningar.

Representant

I kategorin ingår fysiska personer som på något sätt representerar en religion, livsåskådning eller ståndpunkt och som eleverna får möta inom ramen för undervisningen i religionskunskap. Det handlar om personer från religiösa organisationer som bjudits in till skolan eller som har fungerat som guider under studiebesök.

Möten med representanter sker inte särskilt ofta i undervisningen, men i gengäld utnyttjas de under hela, eller nästan hela, lektioner. Under tre av de besökta lektionerna deltog fyra representanter, motsvarande tre procent av undervisningstiden. En representant för Hare Krishna-rörelsen bjöds in till A-skolan där han besökte flera klasser under samma dag, bland annat en av Alvas klasser.²⁵¹ En imam tog emot och guidade en av Adams klasser på A-skolan i samband med ett studiebesök i en moské.²⁵² Till en lektion om sexualitet hade en präst och en församlingspedagog från Svenska kyrkan bjudits in till C-skolan.²⁵³ Observationerna gäller alltså representanter från tre världsreligioner.

A-skolan hade vid flera tidigare tillfällen bjudit in representanten för Hare Krishna-rörelsen. Likaså hade en annan av Adams klasser besökt samma moské vid ett annat tillfälle. Prästen som bjudits in till C-skolan hade också varit där tidigare. Det är även värt att notera att både A-skolan och C-skolan är lokaliserade till en medelstor stad. Skolans läge kan ha betydelse för vilka möjligheter det finns att använda representanter i undervisningen.

---

²⁵⁰ Lektionsbesök hos Cilla, 2016-12-15.

²⁵¹ Lektionsbesök hos Alva, 2015-09-16.

²⁵² Lektionsbesök hos Adam, 2016-04-27.

²⁵³ Lektionsbesök hos Cilla, 2017-04-19.

Läromedel som har producerats av lärare själva

Läromedel som har producerats av lärarna själva har förts till tre olika kategorier i den här studien: lärarproducerat textmaterial, lärarproducerad presentation och skrift på whiteboard-tavlan.

I kategorin lärarproducerat textmaterial ingår texter som läraren skapat själv eller i samarbete med andra lärare. Lärarproducerat textmaterial kan distribueras som dokument i pappersform eller digitalt som filer. Texter som kopierats ur läroböcker, annan litteratur eller hämtats från internet ingår inte i kategorin. Inte heller texter i presentationer eller sådant som läraren skriver på whiteboard-tavlan ingår i kategorin. Kategorin har observerats under 48 lektioner och under aktiviteter som motsvarar 35 procent av undervisningstiden; det senare är mer än för någon annan läromedelskategori. Av totalt 44 observerade dokument utgörs merparten, 32 dokument, av instruktioner för olika arbetsuppgifter som eleverna ska arbeta med. De återstående tolv dokumenten är planeringar, instuderingsuppgifter, bedömningsmallar och texter med ämnesinnehåll som läraren själv har författat.

I kategorin lärarproducerad presentation ingår läromedel som skapats med PowerPoint, KeyNote eller liknande program. Till kategorin förs presentationer som de medverkande lärarna har skapat själva eller i samarbete med andra lärare. Totalt har 27 presentationer observerats under 33 lektioner, vars användning motsvarade 24 procent av undervisningstiden. Eleverna fick i regel också tillgång till lärarnas presentationer via skolornas lärplattformar.

Läromedelskategorin skrift på whiteboard-tavlan innefattar allt det som läraren skriver på whiteboard-tavlan under lektioner och i vissa fall innan lektioner börjar. Kategorin är den mest frekvent observerade sett till antal lektioner. Kategorin har observerats under 58 besökta lektioner. Lärarna skriver på whiteboard-tavlan även för ändamål som inte direkt relaterar till undervisningen i religionskunskap. Den användning som relaterar till religionsundervisningen motsvarade 31 procent av tiden. Kategorin har delats in i tre underkategorier: instruktion, planering och stöd för genomgångar och samtal. Användningen spänner från att läraren endast skriver upp enstaka begrepp till att whiteboard-tavlan fylls med text och figurer. I det senare fallet förekom det att elever fotograferade av whiteboard-tavlan med sina mobiltelefoner eller iPads.

Övrigt läromedel

De läromedel som inte förts till någon av de andra kategorierna förs till övrigt läromedel. Den består därför av en heterogen samling av läromedel som dokumenterats under lektionsbesöken och som redovisas här.

Styrdokument i form av ämnesplanen för religionskunskap användes av några lärare i samband med större arbetsuppgifter. Ett annat läromedel som användes var poddar i form av radioprogram.²⁵⁴ Bea använde en berättelse i sina två klasser.²⁵⁵ I kategorin övrigt läromedel har även det enda bruket av overhead-bilder som observerats i studien placerats.²⁵⁶ I kategorien finns också några webbresurser av okänt ursprung, samt en oplanerad besökare i form av en elevassistent som på eget initiativ valde att dela med sig av sina kunskaper under en lektion.²⁵⁷

De läromedel som ingår i kategorin övrigt läromedel har observerats under femton lektioner, vilket kan framstå som relativt många lektioner jämfört med andra kategorier. Det hänger samman med kategorins heterogena sammansättning och att alla lärare utom Erik använt minst ett läromedel som ingår i kategorin. Observationerna blir därför utspridda över flera lektioner och aktiviteter.²⁵⁸

5.2 En samlad bild av läromedelsbruket

I det här avsnittet redovisas en samlad bild av läromedelsbruket baserat på de 93 lektionsbesök som genomförts. Då studien utgår från en vid

---

²⁵⁴ Lektionsbesök hos Adam, 2015-12-02, där han planerade för att använda en pod om judisk identitet. Samma pod-avsnitt användes av honom i en annan klass ett år senare, 2016-12-01. Alva återkopplade till en pod om sekter som klassen lyssnat på tidigare under en lektion men som inte besöktes inom ramen för studien, lektionsbesök hos Alva, 2016-02-01.

²⁵⁵ Lektionsbesök hos och samtal med Bea, 2016-09-12 och 2016-09-19. Berättelsen hade kopierats för länge sedan, men Bea kom inte ihåg från vilken källa.

²⁵⁶ Lektionsbesök hos Dan, 2016-11-09.

²⁵⁷ Lektionsbesök hos Alva, 2015-11-10. Eftersom läraren inte bara lät elevassistenten tala utan även ställde frågor till denne under lektionen, betraktas vederbörande därför som ett läromedel.

²⁵⁸ Ett alternativ till att föra samman dessa läromedel skulle vara att dela upp dem i ytterligare läromedelskategorier.

5. Läromedel i religionsundervisningen

läromedelsdefinition är det inte särskilt förvånande att läromedel i någon form förekommer under nästan alla besökta lektioner. Det är endast under två lektioner som inga läromedel observerats.²⁵⁹ I båda fallen handlar det om lektioner i form av seminarier där elever examinerades. Även om inga läromedel observerades så hade dock läraren strukturerat undervisningen, inklusive seminarierna, med stöd av en lärobok. Man kan därför hävda att det inte förekom några lektioner utan läromedel hos de medverkande lärarna i den här studien.

I tabellen nedan redovisas under hur många lektioner läromedel ur olika kategorier observerats:

---

²⁵⁹ Lektionsbesök hos läraren Adam, 2016-05-24 och 2016-12-12.

5. Läromedel i religionsundervisningen

Tabell 4: Observationer av läromedel under 93 lektioner

Läromedelskategori	Antal lektioner
Skrift på whiteboard-tavlan	58
Lärarproducerat textmaterial	48
Lärobok	35
Lärarproducerad presentation	33
Dokumentärfilm	22
Övrigt läromedel	15
Uppslagsverk	11
Annan webbplats	11
Informationsartikel	9
Bild	9
Religiös urkund	8
Debattartikel	6
Spelfilm	6
Hemsida	5
Annan film och TV	5
Representant	3
Musik	2
Skönlitteratur	2
Fackbok	1

Källa: Fältanteckningar förda under lektionsbesök.

Resultatet i tabellen visar att det finns stora skillnader när det gäller i vilken omfattning olika läromedel används. Tre av de fyra mest frekvent använda typerna av läromedel är skapade av läraren själv; skrift på whiteboard-tavlan, textmaterial och presentation. Kategorin lärobok var den tredje vanligaste under lektionsbesöken. Fackbok, skönlitteratur och musik är de minst använda läromedlen, som bara observerats under enstaka lektioner.

Att mäta tiden för hur lång tid varje läromedel använts har inte låtit sig göras med vald metod. Däremot har tiden för olika aktiviteter registrerats. Genom att summera tiden för de aktiviteter där en viss

5. Läromedel i religionsundervisningen

läromedelskategori har använts kan en mer nyanserad bild av brukets omfattning i tid ges.²⁶⁰ Som framgår av tabellen nedan förändras bilden delvis genom en sådan beräkning:

Tabell 5: Observationer av läromedel under 106 h undervisning

Läromedelskategori	Andel av tiden
Läraproducerat textmaterial	35 %
Skrift på whiteboard-tavlan	31 %
Läraproducerad presentation	24 %
Lärobok	18 %
Dokumentärfilm	10 %
Annan webbplats	7 %
Uppslagsverk	6 %
Övrigt läromedel	6 %
Informationsartikel	4 %
Religiös urkund	4 %
Bild	4 %
Debattartikel	3 %
Hemsida	3 %
Annan film och TV	3 %
Representant	3 %
Spelfilm	1 %
Musik	1 %
Fackbok	<1 %
Skönlitteratur	<1 %

*Källa: Fältanteckningar förda under lektionsbesök. I kolumnen **Andel av tiden** redovisas användning i förhållande till den totala undervisningstiden om 106 h. Procentsatserna i kolumnen kan därför inte summeras till 100 %.*

Några läromedelskategorier har skiftat plats jämfört med föregående tabell, men den stora skillnaden gäller omfattningen av läromedels-

---

²⁶⁰ Sigurgeirsson, *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms* 105ff. Författaren använder en snarlik metod för att beräkna i vilken omfattning olika läromedelskategorier används i undervisningen.

bruket. Användning av lärobok har observerats under mer än en tredjedel av lektionsbesöken, men användningen motsvarar mindre än 20 procent av undervisningstiden. Spelfilm har observerats under sex lektioner, men användningen motsvarar totalt bara ca 1 procent av undervisningstiden. Att enbart räkna lektioner innebär en överskattning av bruket för de flesta läromedelskategorier i förhållande till den tid de faktiskt brukats.²⁶¹

Som framgått av tabellerna är det stora skillnader mellan olika läromedelskategorier. De läromedel som används mest tillhör de tre kategorier som producerats av lärarna själva. Det gäller textmaterial, presentationer och det lärarna skriver på whiteboard-tavlan. De typer av läromedel som därefter används mest är lärobok, dokumentärfilm och annan webbplats. De minst använda kategorierna är fackbok, skönlitteratur, musik och spelfilm. Bruk av fackbok har endast observerats under en lektion.

5.3 Avslutning

Det resultat som framkommit i det här kapitlet ger en bild av hur läromedelsbruk i religionskunskap kan se ut i den svenska gymnasieskolan. De läromedel som observerats har förts till någon av 18 olika läromedelskategorier eller en övrigt-kategori. Det går därför att tala om en mångfald av läromedel som används i religionskunskap. Resultatet sammanfaller med resultaten från andra studier där bruk av läromedel i vid mening undersöks, inklusive de studier som gjorts i religionsämnet.²⁶²

Ett annat resultat är att det är stora skillnader när det gäller omfattning av bruket av olika läromedelskategorier. Jämfört med

---

²⁶¹ Även i det beräkningssätt som ligger till grund för tabell 5 finns en tendens att överskatta den faktiska tid som läromedlen används; ibland är ett läromedel i bruk endast en kort stund under en aktivitet.

²⁶² Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*; Conroy m fl., *Does Religious Education Work? A Multidimensional Investigation*; Broberg, "The use of teaching materials in religious education in Sweden: a quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms"; Toft och Broberg, "Perspectives: Mediatized Religious Education"; Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*.

Maximilian Brobergs enkätundersökning finns både likheter och skillnader i förhållande till de här resultaten. I båda studierna framkommer att lärobok och dokumentärfilm används relativt mycket jämfört med andra kategorier av läromedel, medan spelfilm och musik är läromedel som används i begränsad utsträckning.²⁶³

Det finns även skillnader. Enligt Brobergs studie är bilder den läromedeltyp som används mest på gymnasieskolan, medan bilder brukades i mer begränsad utsträckning hos lärarna i den här studien. Även användning av religiösa urkunder framstår som mer omfattande hos lärarna i Brobergs studie än hos lärarna i den här studien, där den är mer blygsam. Användning av Brobergs kategorier TV-nyheter, artefakter och sociala medier har inte observerats över huvud taget.²⁶⁴ Omvänt så finns det flera läromedelskategorier i den här studien som inte har någon motsvarighet hos Broberg. Det gäller särskilt de läromedel som lärare producerar själva och som också är de som används i störst utsträckning. Även bruket av representanter för olika religioner och åskådningar skiljer sig mellan studierna. Här sammanfaller resultatet istället med de två brittiska studierna av läromedelsbruk i religionsundervisning, vilka även påvisar ett omfattande bruk av egenproducerade läromedel.²⁶⁵

Skillnaderna i resultat kan delvis förklaras av hur begreppet läromedel, eller motsvarande begrepp, avgränsas och hur läromedel kategoriseras. De kan även hänga samman med att olika metoder har använts i studierna; om data baseras på observationer av pågående undervisning eller på lärares självrapportering i intervjuer eller genom enkätsvar.

Det ser även ut att finnas likheter i läromedelsbruk mellan religionskunskap och andra samhällsorienterande ämnen. En mångfald av olika läromedel används och läroboken har inte samma framträdande roll som den förefaller att ha i naturorienterande ämnen.

---

²⁶³ Broberg, "The use of teaching materials in religious education in Sweden: a quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms".

²⁶⁴ Ibid.

²⁶⁵ Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*; Conroy m fl., *Does Religious Education Work? A Multidimensional Investigation*.

5. Läromedel i religionsundervisningen

Inom ramen för det här kapitlet har även några förutsättningar för läromedelsbruket berörts, vilka svarar mot yttre ramfaktorer. På alla skolor fanns det läroböcker och ett skolbibliotek, även om det också råder skillnader mellan skolorna i dessa avseenden. Skolorna kan betraktas som digitaliserade i den meningen att det finns tillgång till digital utrustning i lektionssalar, samt att lärare och elever har egna dator. De läromedel som används är i hög utsträckning digitala eller sådana som kan distribueras digitalt. Det läromedelsbruk som framträder här kan därför ses som ett uttryck för att digitaliseringen av skolan är genomförd, åtminstone i den meningen att digital utrustning finns, fungerar och används.

Vi har nu sett vilka läromedel som brukas i religionskunskap. I nästa kapitel ska vi se närmare på vad som händer under lektionerna och hur läromedel används.

6 Läromedelsbruk och aktiviteter

I föregående kapitel redovisades läromedel som används i religionsundervisning på gymnasieskolan. I det här kapitlet tas det första steget för att besvara den andra frågeställningen om hur läromedel används. Genom att relatera läromedelsbruk till olika aktiviteter blir det möjligt att se vilken funktion läromedel har i undervisningen och hur lärare väljer att kombinera olika läromedel med varandra.

Även i det här kapitlet utgörs empirin främst av fältanteckningar från klassrumsobservationer. För analysen används en databas.²⁶⁶ Varje enskilt läromedel har en egen post i en databastabell som är relaterad till de lektioner och aktiviteter där de observerades. Det innebär att läromedelsbruket, både vilka läromedel som används och hur de används, kan analyseras i förhållande till lektioner, aktiviteter och lärare. Förutom fältanteckningarna, som ligger till grund för databasen, används även minnesanteckningar från informella samtal och intervjuer för kompletterande information.

Under lektionsbesöken har ett antal olika typer av aktiviteter dokumenterats, vilka ligger till grund för analysen. Tre av dessa visade sig vara särskilt vanliga: *lärarledd genomgång*, *lärarlett samtal* och *eget arbete*. Tillsammans med aktiviteten *grupparbete* motsvarar de närmare tre fjärdedelar av undervisningstiden hos lärarna i den här studien. Dessa fyra aktiviteter har stora likheter med de fyra arbetsformer som forskarna i det norska projektet ARK&APP opererar med: lärarens monologiska undervisning, lärarens dialogiska undervisning, elevers individuella arbete och elevers grupparbete.²⁶⁷

I kapitlet redovisas först läromedelsbruk i relation till aktiviteten *lärarledd genomgång*, följt av *lärarlett samtal*. Redovisning av *eget arbete* och *grupparbete* förs samman, då det i båda fallen handlar om elevers arbete med olika uppgifter.

---

²⁶⁶ Se kapitel fyra för närmare beskrivning av databasen.

²⁶⁷ Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, 34ff. Trots likheterna bibehålls de kategorier som arbetats fram i den här studien, då de inte fullt ut överensstämmer med kategorierna i ARK&APP.

6.1 Lärarledd genomgång

Under en lektion på E-skolan höll läraren Erik en lärarledd genomgång om buddhismen för elever i en klass på ett yrkesprogram. Som stöd för genomgången använde Erik en presentation som han skapat själv. Genomgången började med berättelsen om prins Siddhartha Gautama. Erik hade infogat fyra bilder i sin presentation, vilka visar den blivande Buddhas möte med livet utanför det palats där han växte upp. Bilderna blev upphov till ett kort samtal mellan Erik och eleverna, innan genomgången fortsatte med fokus på de fyra sanningarna. Läraren använde presentationen under hela genomgången. Därefter fortsatte lektionen med andra aktiviteter.²⁶⁸

Lärarledd genomgång avser aktiviteter där läraren behandlar ett visst ämnesinnehåll i form av en föreläsning inför klassen. Det är alltså främst läraren som talar. Det förekommer även att elever talar, om än i varierande utsträckning, vilket vi kan se i exemplet ovan. Ungefär en fjärdedel av undervisningstiden har kategoriserats som lärarledd genomgång, vilket får ses som en betydande del av undervisningstiden.

Klassrummets whiteboard-tavlor, som ersatt gångna tiders svarta tavlor, vittnar om en förväntan på att dessa ska användas i undervisningen, inte minst som stöd för lärarens genomgångar. Sedan ett antal år tillbaka har presentationer skapade i program som exempelvis PowerPoint allt mer kommit till användning istället för att läraren skriver på whiteboard-tavlan. Den här studien bekräftar den bilden. Lärarna använde i huvudsak antingen presentationer eller whiteboard-tavlan som stöd under sina genomgångar. Vi ska nu se närmare på bruket av presentationer.

Bruk av lärarproducerade presentationer

Presentationer skapade i PowerPoint, KeyNote eller liknande program är det läromedel som lärarna i den här studien använde mest under sina genomgångar. Precis som i exemplet ovan har lärarna skapat sina presentationer själva. Men det förekom även att lärare samarbetat med kollegor om att skapa presentationer.

---

²⁶⁸ Lektionsbesök hos Erik, 2017-01-23.

I samband med lektionsbesöken observerades två sätt som lärare använde presentationer på. Först och främst kan de användas som stöd för ett specifikt ämnesinnehåll som läraren tar upp under en eller flera genomgångar. Alva använde en presentation om riter som stöd för en genomgång under en lektion där religioner introducerades, i början av en kurs.²⁶⁹ Det innehåll som bearbetades i undervisningen var riter och presentationen hade också ett innehåll om riter. En presentation kan även användas på det här sättet under ett helt kursavsnitt. Erik hade skapat en presentation för varje världsreligion och vi såg i det inledande exemplet hur han använde sin presentation om buddhismen. Han använde alltså samma presentation under flera lektioner, för var och en av de religioner som behandlades under kursen.²⁷⁰ Även andra lärare skapade presentationer om olika religioner, om etik, om religion och vetenskap, om nyandlighet, etcetera. Det finns också exempel där en presentation närmast användes som ett hjälpmedel för att visa bilder och kartor, på ett sätt som påminner om hur bilder tidigare visades med diaprojektorer.²⁷¹ I samtliga fall handlar det om att presentationen används som stöd för ett specifikt ämnesinnehåll. Alla observerade presentationer användes på det här sättet.

Det finns också ett annat bruk av presentationer där lärare använder dem som stöd för flera olika typer av aktiviteter under en och samma lektion, alltså inte enbart för lärarledda genomgångar. Läraren Cilla använde presentationer på det här sättet i sin undervisning. Presentationerna användes därför inte enbart som stöd för ett specifikt ämnesinnehåll, utan dessutom som strukturellt stöd för undervisningen då den också innehöll instruktioner, ibland även inbäddade filmer och någon gång även bilder. Cilla använde sina presentationer för att hålla samman sina lektioner.²⁷²

Det går därmed att se två funktioner hos presentationer: 1) att vara ett stöd för ett specifikt ämnesinnehåll när det behandlas under en eller flera genomgångar, och 2) att vara ett strukturellt stöd för flera olika typer av aktiviteter under en hel lektion.

---

²⁶⁹ Lektionsbesök hos Alva, 2016-02-01.

²⁷⁰ Lektionsbesök hos Erik.

²⁷¹ Flera lektionsbesök hos Dan.

²⁷² Lektionsbesök hos Cilla 2016-09-22, 2016-11-10, 2016-12-15 och 2016-02-16, samt intervju med Cilla 2017-06-20.

Presentationer kan vara relativt omfattande när de används för ett helt kursmoment. Det är det vi ser en glimt av i det inledande exemplet från Eriks undervisning. Presentationer förefaller då vara det enskilt viktigaste läromedlet under kursmomentet.²⁷³ Eleverna fick vanligen tillgång till lärarnas presentationer via skolornas lärplattformar och kunde därmed förfoga fritt över dem.

Skrift på whiteboard-tavlan

Det främsta alternativet till användning presentationer är att läraren skriver på whiteboard-tavlan som stöd under genomgångar. Bruket av whiteboard-tavlan kan variera i omfattning under lärarledda genomgångar, från att något enstaka begrepp skrivs upp till att läraren ”fyller tavlan” med begrepp, skisser, tidsaxlar eller gör en mind map. Valet mellan att använda presentationer eller att skriva på whiteboard-tavlan under lärarledda genomgångar verkar hänga samman med lärarnas personliga preferenser. Erik skrev aldrig på whiteboard-tavlan under sina genomgångar och Dan använde sällan presentationer under sina. De andra lärarna växlade mellan att använda presentationer och att skriva på whiteboard-tavlan.

Bruk av andra läromedel

Inga andra läromedel användes i lika stor omfattning som lärarproducerade presentationer och skrift på whiteboard-tavlan. Men det finns andra läromedel som användes i viss utsträckning under lärarledda genomgångar, i några fall istället för presentationer eller skrift på whiteboard-tavlan, men framför allt i kombination med dessa.

Bild är en läromedelskategori som användes under lärarledda genomgångar. Vi har redan sett exempel på hur Erik explicit använde bilder i en presentation om buddhismen. Även Cilla och Dan använde bilder i viss utsträckning på ett liknande sätt. Även film användes, om än sparsamt, under lärarledda genomgångar. Lärarna Cilla och Erik kunde visa korta filmer eller filmklipp som en del i, eller i direkt

---

²⁷³ Intervjuer med Alva 2016-06-07 och Erik 2017-03-31.

anslutning till, sina genomgångar. Dessa filmvisningar utmärktes av att de var mycket korta.

Den användningen av lärarproducerat textmaterial som ibland förekommer i samband med genomgångar var uteslutande förknippad med uppgifter av olika slag. Läraren kunde gå igenom en uppgift som eleverna tidigare hade arbetat med eller under en genomgång hänvisa till dokument med uppgiftsinstruktioner. Även läromedel ur kategorin övrigt läromedel har observerats under lärarledda genomgångar. Här finns den enda observationen av att overhead-bilder användes.

I den kvantitativa redovisningen av allt läromedelsbruk såg vi att läroboken var det vanligaste läromedlet, förutom de lärarproducerade läromedlen. Vilken roll har läroboken under lärarledda genomgångar? Det visar sig att läroboken bara användes i begränsad utsträckning. Bortsett från korta citat ur och hänvisning till läroböcker vid fyra tillfällen, är det enbart läraren Dan som använt sig av lärobokens innehåll under en av sina genomgångar. Bruk av lärobok sker alltså främst under andra aktiviteter.

6.2 Lärarlett samtal

Under en lektion för en klass genomförde Bea ett lärarlett samtal med utgångspunkt i en dokumentärfilm. Hon delade först ut papperskopior av ett dokument med frågor till filmen och anvisade eleverna att följa med i frågorna under tiden som filmen visades. Programmet *Att hitta kärleken* i SVT:s serie *Himmel och jord* var knappt 30 minuter långt och Bea visade det i sin helhet. Efter visningen ledde hon ett samtal med klassen där frågorna i dokumentet bearbetades i tur och ordning.²⁷⁴

Ett lärarlett samtal innebär att elever samtalar om något slags ämnesinnehåll under lärarens ledning. Samtalet kan ske i helklass eller i mindre grupper. Avgränsningen mellan lärarlett samtal och lärarledd genomgång är inte problemfri.²⁷⁵ Ibland förefaller ett försök till samtal att istället glida över till en genomgång när responsen från eleverna

---

²⁷⁴ Lektionsbesök hos Bea, 2016-10-03.

²⁷⁵ I. Rasmussen m fl., *Kildearbeid, ideologier og oppgaveforståelse i historie : En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, videregående* (Universitetet i Oslo, Oslo, 2014), 24.

uteblir. Aktiviteten lärarlett samtal motsvarar 18 procent av undervisningstiden.

Lärrledda samtal kan föras helt utan att läromedel används. Men när läromedel används uppträder dessa i olika funktioner. För det första kan läromedel vara utgångspunkt för ett samtal. För det andra kan läromedel ibland användas för att ge instruktioner inför eller under ett samtal. För det tredje kan lärare ibland göra noteringar under samtalets gång. För de två senare funktionerna användes enbart egenproducerade läromedel. I exemplet från Beas lektion ser vi att hon använde en dokumentärfilm i den första funktionen och egenproducerat textmaterial med frågor i den andra. Däremot gjorde hon inga noteringar på whiteboard-tavlan under samtalets gång. Vi ska nu se närmare på vilka läromedel som användes i den första funktionen, som utgångspunkt för samtal.

Bruk av dokumentärfilmer

Filmer användes återkommande som utgångspunkt för samtal och visning av en film följdes nästan alltid av ett lärarlett samtal. Mer än något annat använde lärarna dokumentärfilm för det ändamålet. Här intar SVT:s serie *Från Sverige till himlen* en särställning i förhållande till andra dokumentärfilmer. Några lärare visade flera avsnitt i serien inom ramen för undervisningen om olika religioner. Programmen i serien blev då ett återkommande inslag i kursen. Även program i serien *Himmel och jord* användes av flera lärare, som av Bea i exemplet ovan.

Det typiska bruket är alltså att dokumentärfilmer först visas i sin helhet under lektionen, varefter följer ett lärarlett samtal. Det förutsätter användning av dokumentärfilmer som inte är längre än att både visning och samtal ryms inom samma lektion. Det kan vara en av förklaringarna till att många av de dokumentärfilmer som lärarna valde att visa är ca 30 minuter långa. Längre dokumentärfilmer visades i sin helhet bara undantagsvis.

Bruk av andra läromedel

Andra läromedel användes också som utgångspunkt för samtal. Två lärare, Adam och Alva, använde informations- och debattartiklar som utgångspunkt för lärarledda samtal. Samtalen föregicks av att artiklarna hade lästs av eleverna, antingen under lektionstid eller på egen hand utanför lektionstid. Adam använde även religiösa urkunder som utgångspunkt för samtal. Ytterligare andra läromedel har observerats vid enstaka tillfällen i den här funktionen, exempelvis spelfilm och annan film och TV.

En särskild användning av läromedel som utgångspunkt för samtal finner vi hos läraren Erik, som inledde de flesta av sina lektioner med ett samtal om morgonens nyheter, med Sveriges Radios webbplats som utgångspunkt. Dessa lärarledda samtal hade dock ingen direkt koppling till religionsundervisningen, utan kan ses som ett inslag av läromedelsbruk i ämnet samhällskunskap.²⁷⁶

Vilken roll har då läroboken under lärarledda samtal? Användning av lärobok har bara observerats en gång under ett kort lärarlett samtal hos läraren Dan.²⁷⁷ Bortsett från denna enda observation användes alltså inte läroboken som utgångspunkt för lärarledda samtal.

6.3 Eget arbete och grupparbete

Under en av Adams lektioner om icke-religiösa livsåskådningar fick eleverna till största delen arbeta på egen hand med en uppgift. Lektionen inleddes med att Adam gav eleverna en utförlig muntlig instruktion till uppgiften. Till stöd skrev han på whiteboard-tavlan och visade ett dokument med detaljerade instruktioner som han skapat. Uppgiften gick ut på att eleverna skulle välja att arbeta antingen med organisationen Humanisternas hemsida eller partiet Feministisk initiativs hemsida. Efter Adams instruktion satte eleverna igång med

---

²⁷⁶ Erik hade tidigare under samma läsår haft sina klasser i Samhällskunskap 1a1. När kursen var slut fortsatte kursen Religionskunskap 1 i samma schema. Det kan förklara varför Erik fortsatte med samtal om morgonens nyheter även under kursen i religionskunskap. Dessa samtal baserades på Sveriges Radios webbplats och utgör en stor del av Eriks lärarledda samtal, men en mindre del (ca 10 %) av alla observerade samtal i studien.

²⁷⁷ Lektionsbesök hos Dan, 2016-09-15.

uppgiften, till att börja med något trevande. Flera elever hade inte med sig några datorer utan använde istället sina mobiltelefoner för att läsa dokumentet med instruktioner som Adam nu publicerat på skolans lärplattform. Ju längre lektionen pågick, desto fler elever observerades besöka de anvisade hemsidorna, men även Wikipedia besöktes av elever innan lektionen avslutades. Eleverna skulle sedan fortsätta arbeta med uppgiften även under den följande lektionen.²⁷⁸

Elevers eget arbete med uppgifter av olika slag, samt grupparbeten, är aktiviteter som omfattar en stor del av undervisningstiden. Det förekommer ofta att elever spontant arbetar tillsammans, utan att någon formell gruppindelning gjorts och utan att elever förväntas redovisa tillsammans. Elevers spontana arbete tillsammans förs därför till aktiviteten eget arbete. Av all undervisningstid är ungefär 30 procent eget arbete eller grupparbete. Då läromedelsbruket för eget arbete och grupparbete liknar varandra redovisas aktiviteterna tillsammans.

Som framgår av exemplet kan flera olika typer av aktiviteter knytas till elevers arbete med uppgifter. Dessa bildar ett mönster som framför allt består av tre aktiviteter i en sekvens. I den första aktiviteten ger läraren eleverna någon form av instruktion för uppgiften, vilket för det mesta dokumenterats som lärarledd instruktion i fältanteckningarna.²⁷⁹ Den andra aktiviteten utgörs av elevernas självständiga arbete med uppgiften, på egen hand eller i grupp. I en tredje aktivitet kan uppgiften följas upp av läraren, oftast i form av ett lärarlett samtal. Större uppgifter, i regel examinationsuppgifter, kan sträcka sig över flera lektioner, där läraren även håller genomgångar eller leder samtal inom ramen för arbetet med uppgiften. Arbete med uppgifter upptar därför en större del av undervisningstiden än enbart de aktiviteter som kategoriserats som eget arbete eller grupparbete. Om tiden för alla aktiviteter som kan relateras till arbetsuppgifter summeras, motsvarar det nära hälften av den observerade undervisningstiden. Elevers arbete med uppgifter spelar således en mycket stor roll i undervisningen hos lärarna i den här studien.

---

²⁷⁸ Lektionsbesök hos Adam, 2016-04-19.

²⁷⁹ Det finns observationer där läraren endast gav en snabb muntlig instruktion, vilket inte dokumenterats som en egen aktivitet.

Läromedel som lärare använder

Lärare använder läromedel främst i två olika funktioner i samband med arbete med olika uppgifter: 1) läromedel som innehåller instruktioner för uppgifter, 2) läromedel som läraren anvisar eller tipsar elever om att använda för att lösa uppgifter.

När det gäller instruktioner valde lärarna framför allt att använda eget textmaterial, vilket vi såg i exemplet från Adams undervisning. Sådana dokument delades ut till eleverna som papperskopior eller distribuerades digitalt via skolornas lärplattformar. I vissa fall kunde instruktioner finnas i presentationer eller skrivas av läraren på white-board-tavlan. Det förekom även att instruktioner enbart gavs muntligt. Det är alltså lärarproducerade läromedel som används till att ge instruktioner för arbetsuppgifter, vilket indikerar att lärarna valt att skapa uppgifterna själva. Det finns endast en observation av att en lärare låtit elever arbeta med en uppgift i en lärobok och som alltså inte skapats av läraren själv.²⁸⁰

Lärare kan sedan välja olika alternativ när det gäller vilka läromedel som eleverna ska använda för att lösa de uppgifter de fått. En möjlighet är att välja ut och anvisa eleverna läromedel som de ska använda. Lärare kan också helt och hållet överlåta åt eleverna att själva välja vad de använder för att lösa uppgifterna. Lärare kan även ge tips till elever om läromedel, men utan att dessa anvisas för hela klassen.²⁸¹

Hos lärarna i den här studien var det ungefär lika vanligt att de anvisade läromedel för eget arbete som att de överlät till eleverna att välja själva. Däremot anvisade lärarna i regel vilka läromedel som skulle användas vid grupparbeten. Notera att det endast är lärarens uttryckliga anvisning av läromedel, muntligt eller i skrift, som har kunnat dokumenteras under lektionsbesöken. Om det varit underförstått att exempelvis läroboken skulle användas för olika uppgifter, har det inte kunnat dokumenteras. Det är därför inte säkert att de medverkande lärarna skulle dela bilden av att eleverna har fått välja

---

²⁸⁰ Lektionsbesök hos Bea, 2016-09-19.

²⁸¹ Det finns en observation av arbete med en större examinerande uppgift där lärare och elever tillsammans valde ut de läromedel som skulle användas, i det fallet artiklar. Det är alltså ett undantag. Lektionsbesök hos Adam, 2015-09-14 och 2015-09-15, samt intervju med Adam 2015-10-13.

läromedel helt på egen hand ungefär lika ofta som de blivit anvisade läromedel.

Vilka läromedel valde lärarna att anvisa för uppgifter? Hälften av de läromedelskategorier som observerats i den här studien finns representerade bland anvisade läromedel. Men läroboken är det läromedel som lärarna anvisade oftast. Även informationsartiklar anvisades till flera uppgifter. När det gäller andra läromedel är de inte lika vanligt att de anvisades av lärarna. Det inledande exemplet där Adam anvisade organisationers hemsidor för en arbetsuppgift är det enda av sitt slag i studien.

Läromedel som elever använder

Vad lärare anvisar för läromedel är en sak, vad elever sedan faktiskt använder kan vara något annat. Nu har den här studien sitt fokus på lärares bruk av läromedel. För att göra en systematisk studie av elevers bruk av läromedel krävs andra metoder. Iakttagelser har ändå gjorts och ingår därför i empirin, men slutsatser om elevers läromedelsbruk måste dras med stor försiktighet.

När det gäller läroböcker så har elever återkommande observerats använda dem i arbete med olika uppgifter. I detta ryms observationer där till synes hela klassen använde läroboken, men även observationer där endast enstaka elever använde sin lärobok. Sedan kan elever mycket väl ha använt läroböcker i arbete med uppgifter, utan att det har observerats och dokumenterats. Trots denna relativt stora osäkerhet går det ändå att säga att både lärares och elevers bruk av lärobok i anslutning till arbete med olika uppgifter var omfattande på ett sätt som skiljer sig mot andra aktiviteter. Läroboken användes som en informationskälla när elever skulle arbeta med olika uppgifter. Det var lärarnas avsikt och det var också så elever använde läroboken.

Elever har förutom läroboken till stor del använt sina datorer och internet i arbetet med olika uppgifter. Inom ramen för vad som varit möjligt att observera kan konstateras att uppslagsverk, särskilt Wikipedia, användes av elever vid upprepade tillfällen. Att lärare anvisar elever att använda uppslagsverk förekom egentligen inte. Men det finns ett fåtal observationer av att lärare tipsat elever om att använda uppslagsverk, närmare bestämt Nationalencyklopedin. Även ett antal andra webbplatser har observerats när elever arbetat med uppgifter.

Dessa framstår som viktiga läromedel i elevers eget arbete och i grupp-arbeten, även om de i den här studien i regel dokumenterats som bruk av enskilda elever.

6.4 Avslutning

De resultat som redovisats i det här kapitlet visar att läromedelsbruket är relaterat till olika typer av aktiviteter. De egenproducerade läromedlen förekommer i princip i all undervisning, så att man kan tala om en religionsundervisning baserad på lärares egenproducerad läromedel. Helt dominerande är dessa läromedel som stöd under lärarledda genomgångar, då lärare framför allt använder presentationer eller skriver på whiteboard-tavlan. Resultatet är inte överraskande, utan ligger i linje med tidigare forskning. När det gäller användning av presentationer framkommer att dessa förutom att ha ett visst ämnes-innehåll även i varierande grad kan ha en strukturerande funktion för undervisningen. Det är en typ av bruk som observerats i den norska studien ARK&APP för undervisning i samhällsämnen.²⁸² Under lärarledda samtal och arbete med olika arbetsuppgifter har de egenproducerade läromedlen en mer begränsad roll. Framför allt fungerar de som instruktioner, ofta i dokument som lärarna skrivit själva. Instruktioner kan även skrivas på whiteboard-tavla och ibland också förekomma i presentationer.

När läromedel används som utgångspunkt för lärarledda samtal väljer lärare ofta att använda film i den funktionen, framför allt dokumentärfilm. Visning av film följs nästan alltid av ett lärarlett samtal. Flera lärare använde program i SVT:s serie *Från Sverige till himlen* i den här funktionen. Resultatet har en intressant parallell med vad Lied och Toft finner i en studie av mediabruk i norsk religionsundervisning, där ett återkommande läromedel var NRK:s serie *På tro og Are*.²⁸³ Serierna liknar varandra. I båda fallen gör programledaren hembesök hos personer som tillhör olika religioner och åskådningar.

---

²⁸² Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, 34ff.

²⁸³ Lied och Toft, "‘Let me Entertain You’: Media Dynamics in Public Schools", 249ff.

Vid sidan av film används olika slags artiklar som utgångspunkt för lärarledda samtal.

Mest undervisningstid väljer lärarna i den här studien att använda för arbetsuppgifter som elever arbetar med på egen hand eller i grupp. Lärarna skapar nästan uteslutande egna arbetsuppgifter med egna instruktioner, istället för att använda uppgifter i exempelvis läroböcker. Bruket av lärobok är ändå koncentrerat till arbete med olika uppgifter, där den används som informationskälla. Det är så lärarna avser att läroboken ska användas och det är också så eleverna använder den. Då uppgifter spelar en stor roll i undervisningen blir också bruket av lärobok relativt omfattande. Förutom läroboken stödjer observationer att elever främst använder olika resurser på internet. Det gäller uppslagsverket Wikipedia, men även ett antal olika webbplatser. Författarna av huvudrapporten från ARK&APP beskriver hur elever arbetar med ”multipla källor” när de löser uppgifter inom ramen för eget arbete och grupparbeten.²⁸⁴ Det stöds även av den här studien.

Det finns läromedel som bara uppträder sporadiskt. Det gäller främst andra böcker än läroboken; fackböcker och skönlitteratur. Dessa används i mycket begränsad omfattning av lärarna i den här studien. Under några lektionsbesök observerades elever sitta och arbeta med uppgifter i skolornas ofta välfyllda och bemannade skolbibliotek. Trots det saknas observationer av att elever använde fackböcker i arbetat med uppgifter.

Studien har så här långt kunnat ge en bild av läromedelsbruket i religionskunskap som visar vilka läromedel som används, i vilken utsträckning som de används och hur läromedel används i relation till olika typer av aktiviteter. I nästa kapitel ska vi studera läromedelsbruket i relation till religionsundervisningens innehåll.

---

²⁸⁴ Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, 38f.

7 Läromedelsbruk och ämnesinnehåll

Forskning om läromedelsbruk har visat att det finns skillnader mellan olika skolämnen, vilket vi såg i kapitlet om tidigare forskning. Dessa skillnader kan exempelvis visa sig i att läroboken används mer i vissa ämnen än i andra. Detta har ibland förklarats med att bruk av lärobok är vanligare i mer strukturerade ämnen som matematik och naturorienterande ämnen, men inte lika mycket i mindre strukturerade, som de samhällsorienterande ämnena.²⁸⁵ Samtidigt visar studier att det även kan skilja sig inom gruppen av samhällsorienterade ämnen. Det verkar till exempel vara vanligare att läroboken används i historia än i samhällskunskap.²⁸⁶

Något som sällan undersökts är om det också finns skillnader i läromedelsbruket inom ett och samma ämne, beroende på olika innehåll. När Robert Jackson och hans kollegor visar att bruk av läromedel skiljer sig beroende på lärares pedagogiska ansatser, framträder även en relation till olika ämnesinnehåll i religionsämnet.²⁸⁷ Det inte något som författarna väljer att resonera vidare kring, men det antyder ändå att det kan finnas sådana skillnader. Mer konkreta resultat har redovisats av Tallaksen och Hodne, som noterat att läroboken används mer i undervisning om religioner och livsåskådningar, än i etikundervisning och filosofi i den norska grundskolans religionsundervisning. De förklarar skillnaderna med att religions- och livsåskådningsundervisningen är mer teoretisk, medan undervisning i etik och filosofi är mer praktisk med fokus på frågor om hållning och bildning.²⁸⁸ Resultaten visar alltså att det kan finnas skillnader i bruket av lärobok beroende på ämnesinnehåll.

---

²⁸⁵ Exempelvis Bachmann, *Læreplanens differens : Formidling av læreplanen til skolepraksis*, 332ff; Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, 71f.

²⁸⁶ Se Sikorová, "The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic", 11.

²⁸⁷ Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*, 136ff.

²⁸⁸ Tallaksen och Hodne, "Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?"

I den här studien har det varit möjligt att undersöka olika ämnesinnehåll som de sex lärarna valt att behandla inom ramen för kursen Religionskunskap 1. Därmed öppnas också möjligheten till att studera val av läromedel och läromedelsbruk i relation till olika ämnesinnehåll, vilket berör den här studiens andra frågeställning. Det innebär även en möjlighet att undersöka en aspekt av lärarnas religionsdidaktiska praktik och den fjärde frågeställningen.

Kapitlet börjar med ett avsnitt om vilket ämnesinnehåll som framträder som centralt innehåll i ämnesplanen för kursen religionskunskap på gymnasiet, följt av en redogörelse för vilket ämnesinnehåll som observerats hos lärarna i deras undervisning. Därefter redovisas resultat avseende läromedelsbruk i relation till tre olika ämnesinnehåll: undervisning om religioner, etikundervisning samt undervisning om religion och vetenskap.

7.1 Centralt innehåll i Religionskunskap 1

Innehållet i en kurs på den svenska gymnasieskolan kan anges i ämnesplanens alla tre delar; i ämnets syftesbeskrivning, i centralt innehåll och i kunskapskraven för kursen. Det ämnesinnehåll som är specifikt för kursen Religionskunskap 1 anges först och främst i centralt innehåll, vilket innebär att den delen av ämnesplanen står i fokus här. Centralt innehåll i ämnesplanen från 2011, som gällde vid tiden för klassrumsobservationerna, är formulerat i åtta punkter:

- Kristendomen, de övriga världsreligionerna och olika livsåskådningar, deras kännetecken och hur de tar sig uttryck för individer och grupper i samtiden, i Sverige och i omvärlden.
- Olika människosyn och gudsuppfattningar inom och mellan religioner.
- Religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet.
- Individers och gruppers identiteter och hur de kan formas i förhållande till religion och livsåskådning utifrån till exempel skriftliga källor, traditioner och historiska och nutida händelser.
- Olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap i den aktuella samhällsdebatten.
- Tolkning och analys av olika teorier och modeller inom normativ etik samt hur dessa kan tillämpas.

- Etiska och andra moraliska föreställningar om vad ett gott liv och ett gott samhälle kan vara.
- Analys av argument i etiska frågor med utgångspunkt i kristendomen, övriga världsreligioner, livsåskådningar och elevernas egna ställningstaganden.²⁸⁹

De fyra första punkterna handlar om religioner och livsåskådningar. Även om enbart kristendomen nämns vid namn i den första punkten är det de traditionella fem världsreligionerna som avses, vilket också framkommer av kommentarmaterialet till ämnesplanen.²⁹⁰ Formuleringen ”olika livsåskådningar” är inte lika specifik och öppnar för tolkningar. Men utifrån vad som står i centralt innehåll kan man förvänta sig att gymnasielärare i religionskunskap undervisar om de fem världsreligionerna och därutöver ytterligare någon eller några religioner och livsåskådningar.

Det framkommer också vad undervisningen ska behandla i relation till religioner och livsåskådningar. I de två första punkterna nämns kännetecken, uttrycksformer, människosyn och gudsuppfattningar. Den tredje punkten tar upp religion i relation till kön, socioekonomisk bakgrund, etnicitet och sexualitet och den fjärde punkten relaterar religion och livsåskådningar till identitet.

Den femte punkten i centralt innehåll handlar om olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap i den aktuella samhällsdebatten. Detta ämnesinnehåll var nytt i och med ämnesplanen från 2011.²⁹¹ I de tre avslutande punkterna behandlas etik, där det i sista punkten sägs att etiska frågor ska relateras till världsreligioner och livsåskådningar, förutom elevernas egna ställningstaganden.

Religioner nämns alltså i sex av åtta punkter och livsåskådningar i tre. I flera punkter relateras religion och livsåskådning till olika begrepp, exempelvis kön och identitet. Etik nämns specifikt i tre punkter, medan religion och vetenskap tas upp i en punkt av centralt

---

²⁸⁹ Skolverket, *Ämnesplan – Religionskunskap* (Skolverket, Stockholm, 2011). I ämnesplanen som gäller från 2018 finns några mindre skillnader i centralt innehåll jämfört med 2011 års ämnesplan.

²⁹⁰ Skolverket, *Ämne Religionskunskap* (Skolverket, Stockholm, 2011).

²⁹¹ A. Lindskog, ”Ett nytt innehåll i gymnasieskolans religionskunskap?” i O. Franck och M. Stenmark red., *Att undervisa om religion och vetenskap. Med grund i ämnesplanen för religionskunskap* (Studentlitteratur, Lund, 2016).

innehåll. Vi går nu vidare för att se vilket ämnesinnehåll som framträder i undervisningen.

7.2 Undervisningens innehåll

Lärares arbete innebär att hela tiden göra val. Det gäller inte minst i relation till innehållet i ämnesplanen som i någon form bearbetas under olika kursavsnitt, enskilda lektioner och aktiviteter. Inom ramen för analysen av fältanteckningarna har både lektioner och aktiviteter kodats avseende ämnesinnehåll. Koderna har sedan utgjort grunden för att bilda fyra kategorier av ämnesinnehåll: 1) religioner, 2) etik, 3) religion och vetenskap, och 4) övrigt.

Lektionerna kodades i ett tidigt skede samtidigt som de renskrivna fältanteckningarna kopierades in i databasen. Kodningen av lektioner baseras på fältanteckningar och samtal med lärare i anslutning till lektionsbesök. Även lärares planeringsdokument har använts för det ändamålet. Som redan påpekats i kapitel fem ger kodning av enbart lektioner en något grov bild, i det här fallet av undervisningens ämnesinnehåll. För att öka precisionen har därför även aktiviteter kodats i ett senare skede under analysarbetet.

Aktiviteter har dels kodats utifrån ämnesinnehåll som explicit har noterats i fältanteckningarna. Men i vissa fall, när inga sådana explicita noteringar finns, har kodningen baserats på aktivitetens kontext. Om exempelvis en klass tittat på en dokumentärfilm om buddhism under en lektion med koden "buddhism" har både filmvisningen och det efterföljande samtalet om filmen kodats som buddhism, även om buddhismen inte explicit nämns i fältanteckningarna för dessa två aktiviteter. Totalt har fjorton innehållskoder brukats för att koda materialet. I tabellen nedan redovisas undervisningens innehåll utifrån dessa koder. Andel av tiden har beräknats på aktiviteter som kodats för olika innehåll:

7. Läromedelsbruk och ämnesinnehåll

Tabell 6: Undervisningens innehåll under 93 lektioner (106 h)

Innehållskod	Antal lektioner	Andel av tiden
Buddhism	7	6 %
Hinduism	2	3 %
Islam	9	9 %
Judendom	12	10 %
Kristendom	7	7 %
Världsreligioner (flera samtidigt)	8	10 %
Religionsintroduktion	6	5 %
Annan religion	2	2 %
Icke-religiösa livsåskådningar	3	3 %
Religion och sexualitet	3	2 %
Projekt	5	5 %
Etik	19	21 %
Religion och vetenskap	10	10 %
Övrigt	0	7 %
<i>Summa</i>	<i>93</i>	<i>100 %</i>

Källa: Fältanteckningar förda under lektionsbesök. Andel av tiden är beräknad på aktiviteter.

Tabellen ger en bild av den observerade undervisningens innehåll. Vi kan se att undervisning om de fem världsreligionerna, var för sig eller flera samtidigt, motsvarar 45 procent av den observerade undervisningstiden. Etikundervisning har observerats under 21 procent av tiden, religion och vetenskap under 10 procent.

Baserat på dessa fjorton koder har fyra ämneskategorier skapats. Etikundervisningen skiljer i regel tydligt ut sig från den övriga undervisningen genom att ingå i ett eget kursmoment, eller motsvarande, hos alla deltagande lärare. Kategorin **etik** motsvarar därför enbart undervisning som kodats som etik. Detsamma gäller för kategorin **religion och vetenskap**.

Till kategorin **religioner** har all undervisning om världsreligioner förts. Även mer övergripande undervisning om religioner ingår i kategorin religioner, exempelvis om riter eller gudsuppfattningar, men

utan att dessa direkt knyts till någon särskild religion.²⁹² Även den inte särskilt omfattande undervisning om andra religioner än världsreligionerna, icke-religiösa livsåskådningar, samt undervisning om religion och sexualitet har förts till religioner. Totalt 57 procent av undervisningstiden ingår därför i kategorin.

Kategorin **övrigt** består av den undervisning som inte förts till någon av de andra tre kategorierna. I kategorin ingår aktiviteter med innehållskoden övrigt. Den koden används för aktiviteter med ett innehåll som inte på ett tydligt sätt kan relateras till religionskunskap. Till kategorin övrigt har även aktiviteter hos Cilla med koden projekt förts. Hennes eleverna fick under en del av kursen arbeta med ett större ämnesintegrerat projekt, där religionskunskap var ett ämne bland flera andra. Inom ramen för projektet skulle eleverna även ta hänsyn till både etiska perspektiv och till relevanta religioner. Undervisningen har dock varit svår att hänföra till etik, till någon specifik religion eller till religioner och livsåskådningar i allmänhet, inte minst för att eleverna till stor del arbetade på egen hand. Undervisningen har därför fått den egna koden projekt. Det betyder att totalt tolv procent av undervisningstiden förts till kategorin övrigt och alltså inte blir föremål för analys i det här kapitlet.

I kapitel fem har vi sett att de läromedel som användes i störst utsträckning var sådana som lärarna hade producerat själva, samt läroboken. Det mönstret framträder även när undervisningstiden delas upp efter ämnesinnehåll. Det läromedelsbruk som redovisas här är därför inriktat mot utmärkande drag för olika ämnesinnehåll, inte gemensamma drag. Fokus ligger också på hur läromedel används. Även lärares överväganden kring val och användning av läromedel kommer belysas i relation till olika ämnesinnehåll, vilket främst baseras på intervjuer.

7.3 Läromedelsbruk i undervisningen om religioner

Undervisningen om de fem världsreligionerna buddhism, hinduism, islam, judendom och kristendom har varit en del av ämnet religions-

---

²⁹² Just det har observerats när lärare introducerar världsreligioner för eleverna.

kunskap sedan skolreformerna under 1960-talet. I det här avsnittet redovisas läromedelsbruk i undervisning om dessa fem världsreligioner, samt undervisning om andra religioner och livsåskådningar. Först redovisas på vilket sätt som lärarna valt att undervisa om religioner i sina kurser, följt av utmärkande drag för läromedelsbruket som också är avsnittets huvudsyfte.

Övergripande drag i undervisningen om religioner

Varje lärare måste bestämma sig för hur en kurs ska disponeras; vilka mål och vilket ämnesinnehåll som undervisningen ska behandla under kursens olika delar. När det gäller undervisningen om de fem världsreligionerna kan det ske på olika sätt. Det kan ske explicit där varje religion får sin del av kursen eller också i någon form av integration där flera religioner behandlas samtidigt eller tillsammans med annat ämnesinnehåll.

Det är påtagliga skillnader mellan lärarna när det gäller omfattningen av undervisningen om de fem världsreligionerna och hur den går till. Två mönster framträder. Det första mönstret är att undervisning om världsreligioner dominerar kursen. Varje världsreligion bearbetas för sig och examineras för sig, alternativt att några världsreligioner examineras tillsammans. Hos fyra lärare framträder det här mönstret. Omfattningen av undervisning om världsreligioner varierar, från ungefär halva kurstiden till absoluta merparten av kursen. Det andra mönstret innebär att undervisningen om världsreligioner har en mer tillbakadragen plats, vilket är karaktäristiskt för undervisningen hos två av lärarna. De fem världsreligionerna behandlas då under ett enda kursavsnitt.

Det finns också en annan variation och som gäller undervisningen om andra religioner och om icke-religiösa livsåskådningar. De flesta lärare ger ett visst utrymme åt dessa, men en av lärarna tar över huvud taget inte upp några andra religioner eller livsåskådningar utöver världsreligionerna.

Fem av lärarna i studien planerar sina kurser själva. Det är därför deras eget val som avgör omfattning av olika ämnesinnehåll i kurserna och hur undervisningen går till, samt även val och användning av läromedel. Den sjätte läraren arbetar på en skola där lärarna i religionskunskap, tillsammans med lärare i andra ämnen, gemensamt planerar

kurser med betydande inslag av ämnesintegration. Även val av läromedel sker gemensamt. Undervisningen sker där enligt det andra mönstret, som beskrivits ovan. Alla sex lärares undervisning om religioner har varit möjlig att observera. Men merparten data kommer från de fyra lärare som också undervisar mest om världsreligioner. Vad utmärker då bruket av läromedel?

Eftersom undervisningen om religioner motsvarar mer än halva den observerade tiden är det inte förvånande att det finns tydliga likheter med läromedelsbruket i sin helhet. De allra flesta läromedelskategorier återfinns också i undervisning om religioner, men det finns även läromedel som endast observerats här. Det gäller kategorierna religiös urkund, hemsida, spelfilm, musik och representant. Tre av dessa kan hävdas ha en särskild relation till en religion eller en livsåskådning.²⁹³ Det gäller religiös urkund, representant och hemsida. De har det gemensamt att de kommer från religioners eller livsåskådningars insida. De erbjuder ett direkt möte med olika traditioner, grupper och individer. Vi ska börja med att se närmare på hur dessa läromedel används.

Läromedel från insidan av religioner och livsåskådningar

De läromedel som behandlas här kan sägas komma från insidan av en religion eller livsåskådning och skiljer sig på den punkten från alla andra läromedel. De kan ses som läromedel där personer inom olika religioner och livsåskådningar själva kommer till tals. Det gäller för tre kategorier av läromedel: representant, hemsida och religiös urkund.

Möten med **representanter** för olika religioner och livsåskådningar är ett återkommande inslag i undervisningen om religioner. Dessa möten sker i samband med studiebesök eller när representanter bjuds in som gäster till skolan för att medverka i undervisningen. Observationer har gjorts hos tre lärare och inkluderar ett studiebesök och två lektioner till vilka gäster bjudits in.

Inom ramen för undervisningen om islam genomförde läraren Adam på A-skolan studiebesök med två av sina klasser i en av stadens

---

²⁹³ Detta utesluter inte att de kan användas i annan undervisning än om religioner och livsåskådningar.

moskéer. Ett av dessa studiebesök ingår i studiens empiri. Församlingens imam tog emot eleverna och guidade dem runt i moskéns olika lokaler. Besöket tog ungefär en timme i anspråk. Under tiden ställde både eleverna och läraren frågor till imamen.²⁹⁴

En representant från Hare Krishna-rörelsen bjöds in till A-skolan under en hel dag då han besökte flera klasser, bland annat en av Alvas klasser. Under merparten av Alvas lektion höll representanten en genomgång om hinduismen, utifrån Hare Krishna-rörelsens perspektiv. Mot slutet av lektionen fick eleverna tillfälle att ställa frågor till honom.²⁹⁵

Till C-skolan bjöds en präst och en församlingspedagog från Svenska kyrkan in till en lektion om religion och sexualitet. Det skedde inom ramen för ett ämnesintegrerat projekt om sexualitet. Eleverna fick inledningsvis ställa ett antal frågor, som sedan bearbetades i form av ett samtal, där representanterna ledde samtalet och svarade på frågorna.²⁹⁶

Även två av de andra lärarna, Bea och Erik, uppger att de brukar bjuda in representanter eller ordna studiebesök, även om så inte var fallet under de terminer när den här studien genomfördes.²⁹⁷

Hur används representanterna i undervisningen? De framstår först och främst som experter och informationskällor till sina respektive religiösa traditioner; islam, hinduism och kristendom. De berättar om sina traditioner, i imamens fall även om moskén. De kristna representanterna hade bjudits in för att tala om sexualitet och lade också tyngdpunkten på det ämnet i relation till kristendomen. Representanterna besvarar också frågor som elever och lärare ställde till dem. Det är vad som tydligast framkommer under klassrumsobservationerna.

I intervjuer uppger lärarna också andra motiv till att använda representanter i undervisningen. Ett möte med en representant innebär en möjlighet att låta elever få verklighetsanknytning i ett ämne som religionskunskap, menar Alva.²⁹⁸ Adam säger att en representant blir en röst in i undervisningen.²⁹⁹ Detta visar att representanter kan vara

---

²⁹⁴ Lektionsbesök hos Adam, 2016-04-27.

²⁹⁵ Lektionsbesök hos Alva, 2015-09-16.

²⁹⁶ Lektionsbesök hos Cilla, 2017-04-19.

²⁹⁷ Intervjuer med Bea, 2017-06-13, och Erik, 2017-03-31.

²⁹⁸ Intervju med Alva, 2015-10-20.

²⁹⁹ Intervju med Adam, 2015-10-13.

mer än enbart informationskällor. De kan knyta an till verkligheten och visa att religion är på riktigt. Att bjuda in representanter kan också var ett sätt att göra elever nyfikna och även ett sätt att möta elever som är omotiverade till att studera religionskunskap.³⁰⁰ Representanter kan därför vara utvalda av lärare för att göra ett gott intryck på eleverna. Bea berättar hur hon bland annat bjudit in unga kvinnliga präster:

Bea: Dessutom så är det ju kul när det är en ung tjej till exempel. Eller vi har haft två unga tjejer att samarbeta med. Det gillar ju eleverna när det är någon som är lite yngre så att det inte bara kommer någon farbror. Egentligen spelar ju inte det någon roll, men jag märker ju att eleverna tycker det är rätt så trevligt när det kommer lite yngre personer.³⁰¹

De här prästerna har inte enbart bjudits in för att de är unga kvinnor; tvärtom säger Bea att ålder och kön egentligen inte spelar någon roll. Samtidigt kan man knappast bortse från betydelsen av att eleverna har reagerat positivt på just de här representanterna.

De flesta lärarna ser mycket positivt på att använda representanter i undervisningen. Samtidigt framkommer att användning av representanter också är förknippat med flera olika överväganden. Några dagar innan de första intervjuerna med Adam och Alva hade de tillsammans med sina kollegor på A-skolan besökt ett buddhistiskt tempel i staden för att bättre veta ”vart de tar eleverna”, som Adam uttrycker det.³⁰² Även när det gäller att bjuda in en representant till skolan finns det en försiktighet hos lärarna. Ingen av de representanter som observerades under den här studien var anlitad för första gången. Man behöver ha ”känt på dem” innan de bjuds in, säger Adam.³⁰³ Bea berättar att hon avstått från att bjuda in någon representant under det aktuella läsåret, bland annat för att den person hon tidigare anlitat hade flyttat.³⁰⁴

Adam resonerar om ett dilemma i valet av representanter. Å ena sidan vill man inte använda någon som bekräftar de fördomar som elever kan tänkas ha. En imam som Adam anlitat tidigare hade mer

---

³⁰⁰ Intervjuer med Adam, 2015-10-13, och Bea, 2017-06-13.

³⁰¹ Intervju med Bea, 2017-06-13.

³⁰² Intervju med Adam, 2015-10-13.

³⁰³ Intervju med Adam, 2015-10-13.

³⁰⁴ Intervju med Bea, 2017-06-13.

bekräftat elevers fördomar om islam. Det var inte det Adam ville få ut av studiebesöket.³⁰⁵ Däremot talar Adam om representanten från Hare Krishna-rörelsen som ett ”säkert kort” och som en person som är duktig på att förklara. Å andra sidan kan man inte välja en representant som bara ska säga det man vill att eleverna ska höra. Läraren kan inte först intervjua alla imamer och sedan göra ett urval, säger Adam.³⁰⁶ Alva, kollega till Adam, funderar på om inte Hare Krishna-rörelsens representant var lite för bra och om inte vissa elever blev lite väl entusiastiska vid det senaste besöket. Hennes syfte med besöket var inte att eleverna skulle påverkas.³⁰⁷

En anlitad representant kan även ha ett eget syfte med sin medverkan i undervisning, som inte nödvändigtvis sammanfaller med lärarens. Att använda representanter i religionsundervisningen framstår därför som något av en balansgång. Lärarna ser det som värdefullt, men också riskabelt. De återanvänder därför ”säkra kort”, sådana personer som de uppfattar har fungerat väl vid tidigare tillfällen. De strävar efter att i förväg bekanta sig med representanter innan de används i undervisningen och det finns även exempel på att de avstår från att bjuda in en representant när ett ”säkert kort” inte är tillgängligt. Det kan också noteras att samtliga representanter som observerats under lektionsbesök och som omnämns under intervjuer kan beskrivas som experter i den meningen att de är anställda av en religiös organisation eller regelbundet besöker skolor. Det finns alltså inget exempel i den här studien på att lekmän anlitas av lärarna som representanter.

Många religiösa samfund, församlingar och organisationer har egna **hemsidor**. De utgör en egen kanal för dessa organisationer. Även privatpersoner kan ha egna hemsidor där de uppträder som röster. Det kan ses som en parallell till att representanter både kan vara religiösa experter eller lekmän.

Det bruk av hemsidor som observerats i undervisningen är dock inte särskilt omfattande. Under en genomgång om kristendomen var Nyhetsveckans hemsida³⁰⁸ ett av de läromedel som Erik använde. På hemsidan finns texter, bilder och även filmer publicerade. Erik

---

³⁰⁵ Intervju med Adam, 2016-06-07.

³⁰⁶ Intervjuer med Adam, 2015-10-13 och 2016-06-07.

³⁰⁷ Intervju med Alva, 2015-10-20.

³⁰⁸ Nyhetsveckan är den svenska pingströrelsen största sommarkonferens.

använde en film för att visa hur en frikyrkogudstjänst kan ta sig uttryck.³⁰⁹ Hemsidan användes av Erik för att belysa inre variation i kristendomen när det gäller hur gudstjänster kan gå till.

Hos Adam hade två hemsidor en avgörande roll som läromedel i undervisning om icke-religiösa livsåskådningar. Adam valde att undervisa om två åskådningar: sekulär humanism och feminism. Som läromedel användes organisationen Humanisternas hemsida och partiet Feministiskt initiativ hemsida. Det handlar alltså om läromedel som Adam anvisat eleverna och som de skulle arbeta med på egen hand.³¹⁰ Han säger att hemsidorna användes som ett sätt att få in fler röster i klassrummet och att de är ett bra alternativ till att göra studiebesök. Meningen är att eleverna ska få använda exempelvis Humanisternas hemsida för att läsa om hur organisationen ser på människan, vad de menar är ett gott samhälle och hur de argumenterar för sina ståndpunkter. Där finns även en film med en intervju med Christer Sturmark.³¹¹ Här framstår hemsidorna först och främst som informationskällor och, som Adam uttrycker det, som ett alternativ till studiebesök.³¹² En hemsida kan alltså ses som ett alternativ till att använda representanter i undervisningen för att komma åt röster från insidan.

Det finns även observationer av att elever på egen hand använder religiösa organisationers och privatpersoners hemsidor i eget arbete med olika uppgifter, utan att de blivit anvisade dessa av sina lärare.³¹³ Även då används hemsidorna som informationskällor.

Att **religiösa urkunder** används i undervisningen om religioner är inte överraskande. I den här studien finns observationer av att Bibeln och Koranen används. Även användning av en buddhistisk zen-dikt i form av en koan har observerats och räknats som bruk av religiös urkund. Bruk av religiösa urkunder förekommer främst i undervisning om världsreligioner. Men lärare uppger i intervjuer att den bibliska

---

³⁰⁹ Lektionsbesök hos Erik, 2017-03-03.

³¹⁰ Lektionsbesök hos Adam, 2016-04-19 och 2016-11-28.

³¹¹ Christer Sturmark var ordförande för Humanisterna vid tiden för intervjun och lektionsbesöken.

³¹² Intervju med Adam, 2015-10-13.

³¹³ Lektionsbesök hos Cilla, 2017-04-19, och Bea, 2017-05-08.

skapelseberättelsen också används i undervisning om religion och vetenskap, även om observationer av sådan användning saknas.³¹⁴

Vi har sett att representanter och hemsidor bland annat används som informationskällor. Det ser vi även exempel på när det gäller bruk av religiösa urkunder. I en arbetsuppgift med titeln ”Jesu uppdrag enligt den kristna tron” hade Dan kopierat textutdrag från Bibeln till ett textdokument som även innehöll instruktioner för arbetsuppgiften. Uppgiften gick ut på att eleverna skulle besvara frågor om Jesus och lärjungarna med stöd av textutdragen från evangelierna och en messiansk profetia i Jesaja.³¹⁵ I det här exemplet signalerar titeln på arbetsuppgiften att den religiösa urkunden användes som informationskälla för att ge information om Jesu uppdrag ”från insidan”. Det är alltså inte den religiösa urkunden i sig som är föremålet för undervisningen.

Det motsatta ser vi under en lektion där Adam inledde sin undervisning om judendomen i en klass. Under ett lärarlett samtal visade Adam upp en Bibel och talade om den som helig skrift för judar och kristna. Han fortsatte sedan med att ge eleverna en bakgrund till den kända berättelsen om bindandet av Isak i Första Mosebok, kapitel 22, och som han sedan läste för eleverna. Efter läsningen ledde Adam ett samtal om texten, innan han och klassen gick över till att planera det fortsatta arbetet med judendomen.³¹⁶ I det här fallet ligger fokus på den religiösa urkunden själv. Berättelsen används inte som informationskälla till någon annan fråga. Ett liknande exempel finns hos Erik där det handlar om en arbetsuppgift med fokus på de inledande kapitlen i Första Mosebok.³¹⁷

Exemplen visar olika sätt som religiösa urkunder kan användas på. För det första kan tyngdpunkten ligga på att utnyttja en religiös urkund som informationskälla till någon fråga eller företeelse inom en religion. För det andra kan tyngdpunkten ligga på den religiösa urkunden i sig. Men dessa två sätt kan kombineras med varandra, vilket framgår av nästa exempel.

---

³¹⁴ Intervjuer med Bea, 2017-06-13, och Dan, 2017-01-19.

³¹⁵ Lektionsbesök hos Dan, 2016-10-20, samt papperskopia av uppgiften.

³¹⁶ Lektionsbesök hos Adam, 2016-11-24. I kristen tradition är berättelsen känd som offrandet av Isak och som en viktig förebild för Jesu lidande och offer. I muslimsk tradition är det Ismael och inte Isak som nästan blir offrad.

³¹⁷ Lektionsbesök hos Erik, 2017-03-20, samt papperskopia av uppgiften.

Under en lektion om genus och islam höll Adam en genomgång där han använde en presentation som stöd. Inom ramen för genomgången talade han om Koranen som helig skrift och visade upp ett tryckt exemplar av den. Sedan läste han sura 24:31. En av eleverna spelade då på eget initiativ upp en recitation av samma text från Koranensbudskap.se på internet så att hela klassen hörde det. Därefter läste läraren även sura 33:59. Båda verserna handlar om hur kvinnor bör klä sig. Utifrån texterna fortsatte genomgången med fokus på regler för klädsel. Genomgången bröts för korta samtal i smågrupper om det då nya ”slöjförbudet” i Frankrike. Efter några minuter ledde läraren eleverna i ett samtal i helklass om frågan, innan genomgången fortsatte.³¹⁸ Koranen användes framför allt i relation till det innehåll som genomgången avsåg att behandla: genus och islam med fokus på frågan om kvinnors klädsel. Genomgången handlade alltså inte först och främst om Koranen som religiös urkund, men läraren lyfte även det perspektivet i sin genomgång. Exemplet visar också hur en lärare kan använda en religiös urkund för att läsa ”vad det står” när en om-diskuterad fråga behandlas i religionskunskap.

Vi har nu sett exempel på hur religiösa urkunder kan användas av lärarna i den här studien. Detta bruk framstår som relativt odramatisk i samband med lektionsbesöken, där inget mer uppseendeväckande hände än att vissa elever tog egna initiativ till att använda digitala versioner av religiösa urkunder på internet istället för skolans tryckta exemplar. Men både Adam och Erik berättar att arbete med religiösa urkunder kan utlösa starka negativa reaktioner hos elever när dessa har en ateistisk hållning, som lärarna uttrycker det.³¹⁹ Det kan vara en utmaning att hantera och en fråga som vi får anledning att återkomma till i kapitel nio.

Läromedel som skildrar livet på insidan

De läromedel som behandlas i det här delavsnittet kan sägas skildra livet på insidan av en religion eller livsåskådning, men är producerade av personer som befinner sig på utsidan. Ofta är det en eller flera representanter som förekommer i dessa läromedel och som kommer till

---

³¹⁸ Lektionsbesök hos Adam, 2016-04-15.

³¹⁹ Intervjuer med Adam, 2016-06-07, och Erik, 2017-03-31.

tals via dem. Vissa läromedel kan ha skapats med syfte att användas i skolans religionsundervisning, medan andra inte först och främst har kommit till för skolbruk. De flesta som används av lärarna i den här studien är audiovisuella och särskilt dokumentärfilm används i förhållandevis stor utsträckning. Bruket av film skiljer sig dock mycket mellan lärarna. Två lärare använde inte film över huvud taget, medan en annan lärare visade film under nästan varje lektion i undervisningen om religioner. Det bruk av film som redovisas här baseras därför med nödvändighet mest på de lärare som använder film och som ägnar en betydande del av kursen åt världsreligioner.

I läromedelskategorin **dokumentärfilm** finns det filmer och program vars användning är utmärkande för undervisning om religioner. Det gäller särskilt SVT:s serie *Från Sverige till himlen*. Programmen i serien är trettio minuter långa och har likartad struktur och innehåll. Programledaren besöker en representant för någon religion, först i dennes hem för att sedan följa med till någon slags sammankomst i ett tempel, synagoga, eller liknande lokal. Sammankomsten sammanfaller ofta med någon av högtiderna inom religionen i fråga. I seriens olika delar får tittaren alltså möta representanter för olika religioner och livsåskådningar.

De lärare som valde att använda serien, använde flera avsnitt i sin undervisning och det finns observationer som berör alla fem världsreligioner, samt även nyandlighet. Vi ska nu se ett exempel på hur ett program i serien kan användas.

Under en lektion om buddhismen valde Erik att visa ett avsnitt som heter "Thaibuddhism". Allra först skrev han upp två frågor på whiteboard-tavlan, som han bad eleverna fundera på under tiden de tittade på filmen: 1) Finns det några gudar? 2) Hittar du likheter med hinduismen? Dessutom bad han eleverna att notera två saker som de tycker sticker ut. Läraren visade sedan filmen i sin helhet och när den var slut började eleverna att samtala i grupper om två eller tre personer. Efter fem minuter övergick gruppsamtalen till ett samtal i helklass. Erik antecknade på tavlan allt eftersom eleverna svarade på de två frågorna eller gav egna synpunkter på filmen. Samtalet pågick under femton minuter, innan det avbröts för information från elevrådet.³²⁰

---

³²⁰ Lektionsbesök hos Erik, 2016-12-12.

Eriks bruk av film i det här exemplet är typiskt för hur en dokumentärfilm används. Filmen visas i sin helhet och filmvisningen följs av samtal, i det här fallet först i smågrupper och därefter i helklass. Att Erik gav eleverna en uppgift inför visningen av filmen är dock inte så vanligt. Filmen användes alltså som utgångspunkt för lärarlett samtal om buddhism. Även lärarna Alva och Bea använde serien *Från Sverige till himlen*, mest som utgångspunkt för samtal.³²¹

Programmen i serien erbjuder på sätt och vis också ett möte med representanter för olika religioner, om än indirekt. Just det framkom inte vid det här lektionsbesöket, men är ett viktigt motiv till varför Erik använder serien så flitigt. På frågan om vad Erik tycker att religionsundervisningen går ut på svarar han bland annat att ämnet behöver bli levandegjort, och fortsätter:

Erik: Och därför i religionsämnet så tycker jag det är viktigt att få med *Från Sverige till himlen*, för att där får eleverna möta människor som tror på det här, ganska vanliga människor. Men det är ju inte riktigt vanliga människor, de är ju utvalda och lite speciella förstås. Men dom är ändå människor med en del brister och med en del extra fördelar som kanske gör att de blir TV-mässiga och ur berättarperspektiv intressanta, liksom. Men de levandegör religionen, det tycker jag är viktigt så att religionen inte är någon död historia, utan att det finns någonting som är en stark levande föreställning hos många människor.³²²

När Erik svarar på frågan om vad religionsundervisningen går ut på så anger han alltså direkt ett läromedel för att nå målet att levandegöra ämnet och låta elever möta människor som visar att religion och religiösa föreställningar, som han säger, är en idag levande verklighet. Serien *Från Sverige till himlen* gör detta möjligt, enligt Erik, och därför får den så stor plats i hans undervisning.

När Erik fortsätter sitt svar på intervjufrågan talar han om Sverige som ett extremt individualistiskt och ateistiskt land, medan resten av världen inte ser ut på det sättet. För Erik är därför serien *Från Sverige till himlen* också ett viktigt läromedel för att möta en utmaning, när

---

³²¹ Intervjuer med Alva, 2016-06-07, och Bea, 2017-06-13.

³²² Intervju med Erik, 2017-03-31.

elever är präglade av vad han menar vara en svensk individualism och ateism och där religiösa människor kan uppfattas som ”knäppskallar”.³²³ Programmen i serien ska visa religiösa människor som är ”ganska vanliga”. Programmen ska alltså långt ifrån bara vara informationskällor.

En intressant fråga är vilka som representeras i de olika programmen i serien. Att göra en innehållsanalys av de läromedel som förekommer i den här studien har inte varit möjligt. Men det är ändå möjligt att notera vissa skillnader mellan olika program, exempelvis om det är en expert eller en lekman som programledaren besöker. I programmet om judendom följer programledaren en expert i form av en ortodox rabbin. I programmet om katolsk kristendom gästas en familj där föräldrarna är kyrkomusiker; också ett slags experter. Programmet om thaibuddhism handlar om en lekman som är sjuksköterska, medan en kvinna som driver en hälsokostaffär står i centrum i programmet om hinduism. Denna kvinna praktiserar ayurveda vilket uppmärksammas under en stor del av programmet. Serien erbjuder alltså exempel på variation både mellan och inom religioner, vilket kan erbjuda både religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar när det framför allt är en individ som står i fokus i programmen. Det finns en enda observation av att en lärare problematiserar frågan om representation i relation till serien *Från Sverige till himlen*. I ett lärarlett samtal efter att ha visat avsnittet med den ortodoxe rabbinen lyfte Alva frågan om vem det egentligen är som får representera judendomen i programmet.³²⁴ Frågan verkar annars inte spela någon stor roll, i alla fall inte under de observerade lektionerna.

Även andra dokumentärfilmer användes i undervisning om religioner, främst som informationskällor. Men serien *Från Sverige till himlen* intar en särställning.

Användningen av **spelfilm** är begränsad till undervisning om världsreligionerna och nästan enbart till en lärare: Erik. Exemplet nedan är från en av hans lektioner om buddhismen där den animerade spelfilmen *Kung Fu Panda* används som läromedel.

---

³²³ Intervju med Erik, 2017-03-31.

³²⁴ Lektionsbesök hos Alva, 2015-09-23.

Efter en genomgång om de fyra sanningarna och den åttafaldiga vägen visade Erik ett klipp ur filmen *Kung Fu Panda*. Efter åtta minuter bröt han visningen och ledde ett samtal med eleverna baserat på filmklippet. Samtidigt skrev han upp begrepp på whiteboard-tavlan, där eleverna bidrog med olika inspel. Därefter visade Erik ett annat klipp från samma film under några minuter, varefter han försökte starta ett nytt samtal med eleverna om begreppen *inre frid* och *tillförsikt*, vilka figurerar i filmklippet. Den här gången gick det trögare med samtalet, som istället snabbt övergick till en genomgång. Läraren återvände sedan till sin presentation för att tala om olika former av buddhism; theravada, mahayana och mindfulness. Lektionens sista del ägnades åt en arbetsuppgift med instuderingsfrågor om naturreligion, hinduism och buddhism.³²⁵

I exemplet ovan kan man se att filmen användes för att illustrera företeelser som relaterar till religionen i fråga. I det här fallet handlar det framför allt om begreppen *inre frid* och *tillförsikt*. Det är i regel så klipp ur spelfilm användes av lärarna. Cilla använde ett klipp ur ett program i komediserien *Kvarteret Skatan* för att illustrera kulturkrockar.³²⁶

Den heterogena läromedelskategorin **annan film och TV** användes enbart av Erik i undervisningen om religioner. Bruket består av korta filmer på YouTube som visades i sin helhet och som fungerade som illustrationer. Exempelvis visades en kort film om hinduiska gudar.³²⁷ Bruket påminner om hur klipp ur spelfilmer används, som illustration av någon företeelse som relaterar till en viss religion.

Det finns även andra läromedel som låter elever möta representanter indirekt. Adam använde en artikel om zen-buddhisten Andreas för det ändamålet och för att påvisa inre variation bland buddhister i synen på vad som menas med upplysning.³²⁸ Adam säger, efter att ha kritiserat läroböcker, att han ändå kan använda dem i undervisning om religiösa rörelser för att låta elever läsa vad som står i olika läroböcker om en och samma rörelse. Läroböckers framställning kan då bli ett av flera

---

³²⁵ Lektionsbesök hos Erik, 2016-12-09.

³²⁶ Lektionsbesök hos Cilla, 2016-12-15.

³²⁷ Lektionsbesök hos Erik, 2017-01-10.

³²⁸ Lektionsbesök hos Adam, 2015-09-14, och intervju med Adam, 2016-06-07.

inslag i undervisning om hur individer och grupper kan representeras. I vissa läroböcker finns det också personporträtt, vilka Adam ser som värdefulla.³²⁹

Röster från insidan, direkt och indirekt

De läromedelskategorier som redovisats här används alla som källor som ger information om insidan av religioner och livsåskådningar. I den av flera lärare flitigt utnyttjade serier *Från Sverige till himlen* är det en representant som står i fokus i de olika programmen. I intervjuerna uppger lärarna andra viktiga skäl till att de väljer att använda just den serien än enbart som en informationskälla. Det handlar om att visa hur religion kan vara en "levande föreställning", som Erik uttryckte det. Det kan även handla om att möta ointresse och fördomar hos elever.

Det finns även en annan aspekt av bruket av dokumentärfilm, men som ingen av lärarna uttrycker explicit. När det gäller fysiska personer som eleverna får möta har vi sett en benägenhet hos lärarna att välja sådana som kan betecknas som "säkra kort". I ljuset av detta kan dokumentärfilm ses som bruk av "ständigt säkra kort", där läraren vet i förväg vad som tas upp i programmet och därför slipper ovälkomna överraskningar. Dokumentärfilmer som serien *Från Sverige till himlen* är därför läromedel vilka delvis erbjuder liknade möjligheter i undervisningen som representanter i form av fysiska personer, men utan de risker som dessa möten är förknippade med.

7.4 Läromedelsbruk i etikundervisningen

Etik har varit en väsentlig del av ämnesinnehållet i religionskunskap under lång tid och så också i ämnesplanen för gymnasieskolan från 2011. I det här avsnittet redovisas läromedelsbruk i etikundervisningen. Det är alltså möjligt att undersöka om läromedelsbruket på något sätt skiljer sig från undervisningen om religioner. Först redovisas övergripande drag i den undervisning som observerats. Därefter följer en

---

³²⁹ Intervju med Adam, 2015-10-13.

redovisning av läromedelsbruket. Sedan görs ett nedslag kring läromedel och användning av dilemman i etikundervisningen.

Övergripande drag i etikundervisningen

Etikundervisningen utgörs hos fem av lärarna ett eget kursavsnitt som ligger tidigt i kursen, som första eller andra kursavsnitt. Hos den sjätte läraren kom etikundervisningen i slutet av kurserna och utgjordes endast av knappt två lektioner. Lektionsbesöken är ojämnt fördelade hos lärarna. En förklaring är att tillträde till undervisningen sällan medgivits direkt från kursstart.³³⁰ Som en konsekvens har därför etikundervisning bara delvis kunnat följas och då främst hos fyra lärare.

Den undervisning i etik som observerats kretsar kring etiska dilemman, normativa etiska teorier,³³¹ eller resonemangsmodeller för att använda ämnesplanens begrepp, och i vissa fall även dygdetik och andra etiska begrepp. Ett återkommande inslag i undervisningen är att eleverna förväntas göra etiska ställningstaganden, ibland genom att läraren presenterar ett etiskt problem för dem (exempelvis i form av ett dilemma), ibland genom att de själva väljer ett problem. Ett annat framträdande drag är att etiska resonemangsmodeller och andra etiska begrepp introduceras och repeteras av läraren under genomgångar, varefter eleverna får möjlighet att träna på att tillämpa dessa. Det sker genom att de får analysera etiska dilemman eller olika situationer och händelser.

Undervisningen avslutas med en examinerande uppgift där eleverna ska göra en etisk analys och tillämpa resonemangsmodeller och begrepp. Examinationerna var skriftliga, utom i ett fall där en lärare valde att låta eleverna spela in en pod istället för att redovisa skriftligt.³³² En annan skillnad är graden av frihet för eleverna i att välja etiskt problem för de examinerande uppgifterna. Här framträder hela skalan från lärare som bestämmer vilken fråga och vilka läromedel som eleverna ska arbeta med, till lärare som lämnar helt fritt för eleverna både att välja etisk fråga och läromedel.

---

³³⁰ För två lärares undervisning sammanfaller det med praktiska problem att närvara från kursstart.

³³¹ Regeletik, konsekvensetik och sinnelagsetik (ibland med andra termer).

³³² Lektionsbesök hos Alva, 2015-09-18, och intervju med Alva, 2016-06-07.

Läromedel i etikundervisningen

Läromedelsbruket i etikundervisningen skiljer sig delvis från undervisning om religioner. Det framstår som mer koncentrerat till egenproducerade läromedel och läroböcker. Andra typer av läromedel används endast i begränsad omfattning eller inte alls. Lärarnas egenproducerade läromedel i form av olika textmaterial, presentationer och skrift på whiteboard-tavlan förekom under alla observerade lektioner om etik. När det gäller bruket av lärobok finns det några särdrag i etikundervisningen.

Läroboken användes, om än med vissa skillnader mellan olika lärare och klasser. Läraren Dan anvisade sina elever att läsa i läroboken även under lektionstid för att träna på etiska resonemangsmodeller. Ett sådant bruk av läroboken har endast observerats här.³³³ Bea använde även en annan lärobok, utöver den som delats ut till eleverna. Boken kan ses som en fördjupningsbok bestående av olika etiska problem med tillhörande uppgifter.³³⁴ Eleverna fick välja, diskutera och ta ställning till något av de etiska problemen i boken. Även här handlar det om ett läromedelsbruk som sticker ut. Det är det enda exemplet i studien av att en lärare låter elever arbeta med uppgifter i en lärobok.³³⁵ Tillsammans med en utsaga från Alva kan detta peka mot ett mönster i bruket av lärobok som är delvis annorlunda i etikundervisning jämfört med annan undervisning i religionskunskap. På frågan om hon använder läroboken på olika sätt beroende på ämnesinnehåll, svarar Alva:

Alva: Ja, det gör jag. Etiken tycker jag ändå att... där är det så tydligt! Dygdetik är det här, pliktetik är det här, och det står att det är det här. Religion och vetenskap... lite mera luddigt!³³⁶

Alva fortsätter sedan med exempel på utmaningar i att använda läroboken för olika ämnesinnehåll. Men när det gäller undervisningen i etik pekar citatet mot att Alva anser att läroboken för det första är tydlig och för det andra att den matchar ämnesinnehållet i etik. Läro-

---

³³³ Lektionsbesök hos Dan, 2016-09-07 och 2016-09-15.

³³⁴ O. Franck m fl., *Case i religionskunskap* (Studentlitteratur, Lund, 2006).

³³⁵ Lektionsbesök hos Bea, 2016-09-19.

³³⁶ Intervju med Alva, 2015-10-20.

boken framstår som mer användbar i etikundervisningen än i undervisning om annat ämnesinnehåll. Det stöds av att det observerade bruket av lärobok är något mer varierat i etikundervisningen, istället för att den annars nästan enbart används som informationskälla i elevers arbete med olika uppgifter.

Etiska dilemman i undervisningen

Ett återkommande inslag i lärarnas etikundervisning är användning av etiska dilemman. I tabellen nedan redovisas tillfällen under fyra olika lektioner då lärare använde etiska dilemman:

Tabell 7: Exempel på läromedel i undervisning med etiska dilemman

Lektion	Lärare	Beskrivning	Läromedel
29	Dan	Muntlig berättelse om ett biståndsprojekt som gick snett	Händelsen upplevd av en kollega till Dan (inget läromedel användes)
32	Bea	Läsning av en saga om en baronessas död	Dokument med text till sagan Persongalleriet i sagan skrevs upp på whiteboard-tavlan av läraren
34	Dan	Två berättelser: om Lasse som oavsiktligt kör ihjäl tant Anna och om fusk på högskoleprovet	Dokument med texter till berättelserna och en instruktion
41	Cilla	Fråga: Skulle det vara rätt att döda Adolf Hitler?	Reklamfilm på YouTube: Mercedes Benz Adolf Spot

Källa: Fältanteckningar förda under lektionsbesök hos Bea, Cilla och Dan.

Beas och Dans dilemman introducerades för eleverna genom berättelser. Dessa ledde fram till en fråga om berättelsernas huvudpersoner handlat rätt eller fel, vilket var det dilemma som eleverna hade att ta ställning till. Lärarna kunde läsa berättelsen högt från ett dokument eller berätta direkt ur minnet. Sedan följde samtal i klassen. Dan lät också eleverna i en klass läsa och diskutera berättelser på egen hand i grupper.

Cillas dilemma berörde frågan om det kan vara rätt att döda en människa för ett gott syfte, i det här fallet om det skulle varit möjligt

att döda Adolf Hitler. Till stöd använde Cilla en (icke officiell) reklamfilm på YouTube med ett drastiskt innehåll. Efter visningen av filmen fick eleverna diskutera dilemmat utifrån begreppen ”människosyn” och ”utilitarism”, som introducerats under en tidigare lektion.

Även om Cillas reklamfilm också är en sorts berättelse användes den snarare som en illustration än att, som när det gäller Beas och Dans berättelser, direkt leda fram till ett specifikt dilemma. Reklamfilmen skulle kunna bytas ut mot någon annan illustration, medan ett byte av någon av Beas och Dans berättelser också skulle innebära byte av dilemma.

Tre av berättelserna eller illustrationerna är fiktiva, medan Dans berättelse om ett misslyckat biståndsprjekt byggde på en verklig händelse. Dans berättelse om fusk på högskoleprovet var också fiktiv, även om problemet i sig var aktuellt och allt annat än fiktivt vid tiden för lektionsbesöken i hans klasser.

Det finns tecken på att berättelser återanvänds av lärare upprepade gånger. Bea uppger att hon använt sagan om baronessan flera gånger tidigare i sin undervisning, men hon kunde inte komma ihåg varifrån hon fått den.³³⁷ Dans berättelse om Lasse som oavsiktligt kör ihjäl tant Anna påminner om ett dilemma i en äldre lärobok i religionskunskap.³³⁸ Det kan vara en påminnelse om att läroböcker kan ha en indirekt betydelse för undervisningen.

Etiska problem och dilemman kan också väljas för att vara nära elevernas vardag och för att bidra till infärgning mot de program som eleverna går på. Inför att elever på yrkesprogram på A-skolan skulle genomföra sin APU valde både Adam och Alva att ha lektioner där tänkbara etiska frågor och dilemman med relation till olika APU-platser diskuterades.³³⁹

Ett givet ämnesinnehåll

Etikundervisningen framstår som en tydligt avgränsad del av undervisningen i religionskunskap, även om etik också förekommer inom

---

³³⁷ Minnesanteckning från samtal med Bea, 2016-09-12.

³³⁸ L-G. Alm, *Religionskunskap för gymnasiet. Kurs A* (Natur och kultur, Stockholm, 2004), 130. Här är det Martin som kör ihjäl tant Christina.

³³⁹ Lektionsbesök hos Alva, 2015-09-30, och intervju med Adam, 2015-10-13.

ramen för annan undervisning. Läromedelsbruket framstår som mer koncentrerat jämfört med den övriga undervisningen. Det är framför allt egenproducerade läromedel och läroboken som används. Läroboken används även i fler funktioner än enbart som informationskälla.

Det finns tydliga likheter i lärarnas etikundervisning när det gäller innehåll och arbetsformer, och till stor del även läromedelsbruket. Det är i stort sett samma resonemangsmodeller, eller etiska teorier, som presenteras, tränas, tillämpas och examineras hos de olika lärarna. Etiska dilemman och frågor återkommer och läromedel återanvänds i undervisningen. Det kan vara så som Alva säger att etik uppfattas som ett område med ett givet ämnesinnehåll och där läroböcker framstår som särskilt användbara.

7.5 Läromedelsbruk i undervisningen om religion och vetenskap

Sedan 2011 innehåller ämnesplanen för religionskunskap ett mål om religion och vetenskap. I det centrala innehållet för kursen Religionskunskap 1 finns följande skrivning: ”Olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap i den aktuella samhällsdebatten.”³⁴⁰ I ämnesplanens syftesformulering pekas debatten om skapelse och evolution ut som exempel på vad undervisningen kan behandla.³⁴¹ Alla sex lärarna i studien undervisade om religion och vetenskap i sina kurser, även om ingen sådan undervisning observerades under lektionsbesöken hos Alva.³⁴²

För lärarna i religionskunskap som var verksamma vid tiden för den här studien kan religion och vetenskap vara ett ämnesinnehåll som de inte har undervisat särskilt mycket om. Då kursen Religionskunskap 1 ofta ges i årkurs tre, kan det innebära att lärare för första gången undervisade om religion och vetenskap under läsåret 2013/2014, två år innan den här studien inleddes. Det är alltså frågan om ett nytt ämnesinnehåll och som flera av lärarna i den här studien beskriver som utmanande. Religion och vetenskap uppfattas också vara ett svårt

---

³⁴⁰ Skolverket, *Ämnesplan – Religionskunskap* (Skolverket, Stockholm, 2011).

³⁴¹ Ibid.

³⁴² Alvas undervisning om religion och vetenskap berörs i intervjuer, 2015-10-20 och 2016-06-07.

ämnesinnehåll för elever. Men här skiljer flera lärare mellan elever på naturvetenskapsprogrammet och elever på övriga program. De förra förväntas redan vara bekanta med de frågor som behandlas i undervisningen om religion och vetenskap. Naturvetarelever gillar religion och vetenskap, medan andra elever tycker att området är svårt och konstigt, säger Bea. Det är därför en utmaning att hitta ett lämpligt sätt att undervisa om religion och vetenskap, fortsätter hon.³⁴³ Alva säger att hon brottas med att hitta lämpliga ingångar för eleverna.³⁴⁴

Även läromedel berörs när lärare talar om utmaningar i undervisningen om religion och vetenskap. För Adam var läroböcker viktiga i planeringen när han för första gången skulle undervisa om religion och vetenskap. Men senare har han istället valt en mer filosofisk ingång i ämnesområdet än vad läroböckerna hade att erbjuda, säger han.³⁴⁵ Vid ungefär samma tidpunkt intervjuades Alva som blickade framåt och såg att hon skulle behöva skapa egna läromedel, eftersom hon inte trodde läroboken skulle vara till så stor hjälp i undervisningen om religion och vetenskap. Resultatet blev en omfattande presentation som hon sedan också använde.³⁴⁶

Övergripande drag i undervisningen om religion och vetenskap

Hos tre av lärarna, Adam, Bea och Cilla, var undervisningen organiserad på ett likartat sätt och genomfördes i tre steg. I det första steget introducerades ämnesområdet för eleverna, även om det skedde på olika sätt hos de tre lärarna. Adam inledde med att leda sin klass i ett samtal om livsfrågor och filosofiska frågor, vilka ledde in mot religion och vetenskap.³⁴⁷ Bea valde att visa ett avsnitt ut serien *Finns det någon Gud?* som introduktion. Hon hade dessutom gett eleverna i uppgift att på egen hand se ett avsnitt i serien *Bibeln vs Darwin*.³⁴⁸ På C-skolan skulle alla klasser i årskurs ett påbörja kursavsnittet om

---

³⁴³ Intervju med Bea, 2017-06-13.

³⁴⁴ Intervju med Alva, 2016-06-07.

³⁴⁵ Intervju med Adam, 2015-10-13.

³⁴⁶ Intervjuer med Alva, 2015-10-20 och 2016-06-07.

³⁴⁷ Lektionsbesök hos Adam, 2016-04-27.

³⁴⁸ Minnesanteckningar från samtal vid lektionsbesök hos Bea, 2016-10-17.

religion och vetenskap samtidigt, vilket skedde genom en gemensam föreläsning av en av skolans lärare. Cilla fortsatte sedan introduktionen nästa lektion med sin klass i form av en genomgång, med inslag av samtal och diskussion.³⁴⁹

I det andra steget fick eleverna arbeta i grupper. Arbetet inleddes med en lärarledd instruktion. Adam delade in sina elever i fyra grupper. Varje grupp tilldelades en av fyra olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap, som de sedan förväntades arbeta utifrån. Cilla delade också in sina elever i grupper men lät dessa själva välja vilken uppfattning de skulle arbeta med. Även hos Bea fick eleverna arbeta i grupper med en uppgift om religion och vetenskap.

Kursmomentet avslutades i det tredje steget med att grupperna fick redovisa sina arbeten och diskutera vad man kommit fram till. Det fanns bara möjlighet att besöka elevredovisningar hos Adam. Adam lät eleverna redovisa i form av tvärgrupper, där elever skulle företräda olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap.

Läraren Dan valde att inleda sina kurser i Religionskunskap 1 med religion och vetenskap, vilket innebar att merparten av undervisningen skedde innan några lektionsbesök var möjliga att genomföra. Den enda observationen är från en lektion där Dan repeterade med eleverna inför ett kommande prov och där fokus låg på tre olika ståndpunkter i frågan om skapelse och evolution: ateism, teism och kreationism.³⁵⁰ Läraren Erik ägnade endast den sista lektionen på kursen åt religion och vetenskap, även där med fokus på frågan om skapelse och evolution.³⁵¹

Läromedel i undervisningen om religion och vetenskap

Vi går nu över till att se vilka läromedel som användes i undervisningen om religion och vetenskap. På ett sätt påminner läromedelsbruket om undervisningen i sin helhet, där de lärarproducerade läromedlen har stor betydelse. Exempelvis använde alla lärare en egen presentation om religion och vetenskap. Det finns dock även några

---

³⁴⁹ Minnesanteckningar från samtal vid lektionsbesök hos Cilla, 2016-11-10.

³⁵⁰ Lektionsbesök hos Dan, 2016-09-08.

³⁵¹ Lektionsbesök hos Erik, 2017-03-24.

utmärkande drag för hur läromedel används i undervisning om religion och vetenskap.

Läromedel i kategorierna informationsartikel och debattartikel användes på ett sätt i undervisningen om religion och vetenskap, som inte direkt har någon motsvarighet i annan undervisning. Adam och Bea anvisade sina elever informations- och debattartiklar som var tillgängliga via internet. De debattartiklar som anvisades var fördelade på skribenter med tydlig positionering när det gäller relationen mellan religion och vetenskap, eller skapelse och evolution. Sedan innebär inte det faktum att lärare anvisar eller tipsar om läromedel samma sak som att elever också använder dem. Hos läraren Bea observerades visserligen elever när de läste anvisade artiklar, men även Wikipedia konsulterades under arbetet.³⁵²

Tre av lärarna, Bea, Cilla och Erik, använde dokumentärfilmer i undervisningen om religion och vetenskap. Det rör sig om avsnitt ur två TV-serier: *Bibeln vs Darwin* och *Finns det någon Gud?* Båda har visats på SVT och funnits tillgängliga på SVT Play och UR Play. Båda serierna lyfter fram personer som positionerar sig olika och som ställs mot varandra, framför allt i synen på skapelse och evolution. Lärarna visade hela avsnitt eller delar av avsnitt, men Bea lät också sina elever se ett avsnitt på egen hand utanför lektionstid.³⁵³ Tillsammans med framför allt debattartiklar innebär det att eleverna får ta del av synpunkter och ståndpunkter direkt från aktörer i debatten om religion och vetenskap. Det innebär också att det framför allt är olika slags experter som kommer till tals, inte lekmän i någon större grad. Många som medverkar i TV-program och i princip alla som skriver debattartiklar kan kallas experter.

När det gäller bruk av läroböcker så är det mest framträdande draget att de inte används i undervisningen om religion och vetenskap, i alla fall inte den lärobok som delats ut till eleverna. Det finns en enda observation från början av en av Cillas lektioner där hon påminde eleverna om att använda sin lärobok, samtidigt som hon sa att den inte innehåller så mycket om religion och vetenskap.³⁵⁴ Det är allt. Vi har tidigare sett hur Alva skapade en stor presentation som läromedel för

---

³⁵² Lektionsbesök hos Bea, 2016-10-17.

³⁵³ Lektionsbesök hos Bea, 2016-10-17.

³⁵⁴ Lektionsbesök hos Cilla, 2016-11-10.

religion och vetenskap, när hon bedömde att läroboken inte skulle räcka till. Men hos Cilla och Adam fanns ett annat bruk av lärobok, som vi nu ska göra ett nedslag i.

En lärobok med en speciell funktion

När det gäller undervisningens innehåll så kan man se att debatten om skapelse och evolution hade en dominerande plats i undervisningen. Det kan vara en följd av att det enda konkreta innehåll som nämns i ämnesplanen är just frågan om skapelse och evolution. Det framträder dock en tydlig skillnad i hur lärarna undervisar och som är relaterad till läroboken *Under samma himmel*.³⁵⁵ Två lärare, Adam och Cilla, använde sig av den här läroboken i undervisningen, i Cillas fall som komplement till den digitala lärobok som eleverna hade tillgång till.³⁵⁶ Hos båda lärarna fick eleverna kopior med utdrag ur läroboken.³⁵⁷

I läroboken beskriver författarna fyra uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap: naturalistisk modell, trosgrundad modell, dualistisk modell och harmonimodellen.³⁵⁸ Dessa fyra uppfattningar, eller modeller, låg till grund för Adams och Cillas undervisning om religion och vetenskap. Båda lärarna delade in eleverna i grupper där varje grupp fick arbeta med en av modellerna.

Det framträder därmed två mönster i undervisningen om religion och vetenskap. Där läroboken *Under samma himmel* användes framstod debatten om skapelse och evolution som ett exempel där olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap framträder. Fokus låg på ett mer övergripande plan än själva exemplet. I det andra mönstret blev debatten om skapelse och evolution det som undervisningen främst handlade om och fokus låg på olika positioner i den debatten.

---

³⁵⁵ O. Björlin och U. Jämterud, *Under samma himmel. Religionskunskap för gymnasieskolan* (Sanoma Utbildning, Stockholm, 2013).

³⁵⁶ Adam delade inte ut läroböcker till sina elever, annat än vid vissa tillfällen. Läroboken *Under samma himmel* var därför en lärobok bland andra läroböcker i Adams läromedelsbruk.

³⁵⁷ Lektionsbesök hos Adam, 2016-05-17 och epost-konversation med Cilla 2017-08-25.

³⁵⁸ Björlin och Jämterud, *Under samma himmel. Religionskunskap för gymnasieskolan*.

Röster om religion och vetenskap i läromedlen

Som vi sett är ett typiskt läromedelsbruk i undervisningen om religion och vetenskap att lärare väljer läromedel där olika uppfattningar framträder. Det handlar om läromedel som beskriver ståndpunkter och debatter, exempelvis dokumentärfilmer och informationsartiklar. Representanter för olika uppfattningar kan själva komma till tals i debattartiklar, men delvis även i dokumentärfilmer. Vi ska titta närmare på informations- och debattartiklar som användes av Adam och Bea. En sammanställning finns i tabellen nedan:

Tabell 8: Informations- och debattartiklar i undervisning om religion och vetenskap

Titel	Kategori	Lärare
Debatten om vetenskap och religion (forskning.se)	Information	Adam, Bea
Den ständiga konflikten mellan tro och vetande (SvD, 2010)	Debatt	Adam
Einstein och religion (Folkvett, 2013)	Information	Bea
En myt att vetenskap kan förenas med religion (SvD, 2012)	Debatt	Adam, Bea
Evolutionslära och kristen tro kan förenas (GP, 2008)	Debatt	Bea
Tro och vetenskap i harmoni (Dagen, 2015)	Debatt	Adam, Bea
Vetenskap – den nya religionen (ND, 2013)	Debatt	Bea
Vetenskap och tro är ingen motsättning (SvD, 2012)	Debatt	Adam, Bea
Visst kan vetenskap och religion förenas (Liv & rätt, 2013)	Debatt	Bea

Källa: Fältanteckningar förda under lektionsbesök hos Adam och Bea.

Vi ser här att de två lärarna framför allt valt ut debattartiklar till eleverna att arbeta med. De två informationsartiklarna ger en överblick över olika uppfattningar om religion och vetenskap eller tar upp en viss aspekt, som artikeln *Einstein och religion*. Fyra av artiklarna användes både av Adam och Bea, fast de arbetade på olika skolor med olika huvudmän och alltså inte samarbetade med varandra.

Författarna till debattartiklarna positionerar sig i debatten i huvudsak på två sätt. Den ena sidan menar att religion och vetenskap inte kan förenas, medan den andra sidan har den motsatta uppfattningen. Man kan i urvalet förmoda att lärarnas avsikt är att olika ståndpunkter ska representeras i texterna, en förmodan som också bekräftats under intervjuer. Samma motiv kan även förklara valet av dokumentärfilmer. Även här är det intressant att lärare på olika skolor använde i stort sett samma dokumentärfilmer.

Religion och vetenskap – experternas område?

I studien framträder olika sätt att undervisa om religion och vetenskap. En skillnad är vilken plats som undervisningen om religion och vetenskap har i kursen Religionskunskap 1. Hos Adam, Bea och Cilla framstår religion och vetenskap som ett ämnesområde bland andra, som examinerades med gruppuppgifter. Det gäller även för Dan, men med den skillnaden att det momentet låg först i kursen ihop med kursintroduktionen och att det examinerades genom ett individuellt prov. Hos Erik behandlades dock området enbart under kursens allra sista lektion.

En annan skillnad har att göra med målet i ämnesplanen om ”olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap”, och på vilket sätt som det präglade undervisningen. Adam och Cilla använde en modell i en lärobok med fyra uppfattningar om religion och vetenskap som stöd i undervisningen och som eleverna fick arbeta med. Hos Bea, Dan och Erik var det främst olika uppfattningar om skapelse och evolution som undervisningen behandlade och som elever förväntades redovisa kunskaper om. Även om frågan om skapelse och evolution också togs upp i Adams och Cillas undervisning, så fanns det en större betoning på mer principiella uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap i deras undervisning. Det går inte att bortse från att den skillnaden hänger ihop med den lärobok som brukades av Adam och Cilla, men inte av de andra lärarna.

Läromedelsbruket präglas av att olika positioner och röster i debatten representeras. Så används särskilt dokumentärfilm och debattartiklar. I dessa läromedel är det framför allt experter som framträder, yttrar sig, debatterar och kritiserar varandras ståndpunkter. Lekmän lyser med sin frånvaro. Kanske är det ett uttryck för hur ämnes-

innehållet religion och vetenskap uppfattas av såväl lärare som elever? Lärarna talar om religion och vetenskap som ett svårt ämnesinnehåll på ett sätt som de inte talar om annat ämnesinnehåll i kursen.

Det var delvis samma artiklar och samma dokumentärfilmer som användes av lärarna. Så vitt författaren till denna avhandling vet har lärarna som medverkar i studien valt läromedel oberoende av varandra. Frågan kan ställas om just de här filmerna och artiklarna också används av andra lärare än de som medverkat i den här studien? Är dessa artiklar och dokumentärfilmer exempel på vad en religionskunskapslärare vid tiden för den här studien kunde finna när han eller hon sökte efter läromedel för ämnesinnehållet religion och vetenskap?

7.6 Avslutning

Kapitlet har visat att det framträder skillnader i bruket av läromedel som kan relateras till undervisning om olika ämnesinnehåll. Även om det omfattande bruket av egenproducerade läromedel visar sig oavsett undervisningens innehåll, framträder också typiska drag för olika ämnesinnehåll.

Flera läromedelskategorier utgör röster eller förmedlar röster från representanter för religioner och livsåskådningar. Användning av sådana läromedel är typiskt för undervisning om religioner och även för undervisning om religion och vetenskap, men inte för etikundervisning. Dock används dessa läromedelskategorier olika. I undervisning om religioner är dessa röster även intressanta som människor och alltså inte bara som informationskällor eller som bärare av olika ståndpunkter. Lärarnas motiv för att använda dem är också flera och handlar bland annat om att låta elever möta verkliga personer. Det handlar också om en strategi från lärarnas sida att hantera eventuellt ointresse för ämnet religionskunskap hos elever. Representanter, vare sig de uppträder som fysiska personer i undervisningen eller i dokumentärfilmer, förväntas skapa intresse hos eleverna. Liknande motiv till val av läromedel har också Toft och Broberg påvisat.³⁵⁹ När det gäller undervisningen om religion och vetenskap används däremot dessa röster främst som bärare av ståndpunkter i kontroversiella frågor.

---

³⁵⁹ Toft och Broberg, "Perspectives: Mediatized Religious Education".

Fokus ligger på vad dessa personer tycker, inte så mycket på vilka de är.

I etikundervisningen är ett utmärkande drag att etiska dilemman spelar en väsentlig roll. Dessa förväntas elever samtala om, ta ställning till och ibland även analysera, för att sedan redovisa sina analyser. Olika läromedel används för att stödja berättelser som leder fram till sådana etiska dilemman eller för att illustrera dem. Man kunde förvänta sig att det skulle vara tacksamt att använda läromedel där personer med olika ståndpunkter i etiska frågor framträder, ungefär som i undervisningen om religion och vetenskap. Men några sådana observationer har inte gjorts. Däremot kan det inte uteslutas att elever på egen hand använt sådana läromedel, då elevernas läromedelsbruk inte stått i fokus i den här studien.

I etikundervisningen finns även tecken på ett mer omfattande och varierat bruk av läroboken än när det gäller annan undervisning. En lärare, Alva, uttrycker att etikundervisningen har ett mer givet innehåll och att läroboken därför är mer användbar. I undervisningen om religion och vetenskap talar lärare istället om läroböcker som otillräckliga. Samtidigt har vi sett att en lärobok, en annan än den som vanligen används, kan ha en stor betydelse för hur undervisningen om religion och vetenskap utformas. Flera lärare säger också att ämnesområdet är svårt både för dem själva och för eleverna. Resultatet skiljer sig mot vad Tallaksen och Hodne finner, där läroboken används mindre i etik- och filosofiundervisning inom ramen för det norska religionsämnet på motsvarande grundskolan. Författarna menar att det kan bero på att etik uppfattas som ett mindre teoretiskt och mer praktiskt ämnesinnehåll.³⁶⁰ Den här studien indikerar snarare att lärare uppfattar etik på den svenska gymnasieskolan som ett ämnesområde med ett mer givet och teoretiskt innehåll och som läroboken i större grad matchar. Skillnaden skulle kunna vara en indikation på att det snarare är hur ett visst ämnesinnehåll uppfattas än själva ämnesinnehållet i sig som påverkar läromedelsbruket.

De resultat som redovisas i det här kapitel bidrar till att nyansera kunskapen om varierande läromedelsbruk inom religionsämnet. Tallaksen och Hodne har påvisat skillnader i läromedelbruk i relation till ämnesinnehåll, men på annat sätt än vad som framträder i den här

---

³⁶⁰ Tallaksen och Hodne, "Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?"

studien. Jackson och hans kollegor har också visat att det kan finnas en relation mellan läromedelsbruk och undervisningens innehåll, även om de talar om olika pedagogiska ansatser. De visar exempelvis att undervisning om världsreligioner är förknippad med att läromedel framför allt används som informationskällor för att besvara frågor i arbetsuppgifter.³⁶¹ Liknande resultat framkommer även i den här studien, men bruk av läromedel som informationskällor är inte begränsat till undervisning om religioner och bruket av läromedel kan även ha andra motiv.

Vi har sett att lärare väljer läromedel åtminstone delvis av hänsyn till olika ämnesinnehåll. Därmed belyses en väsentlig aspekt av religionskunskapslärares praktik. Innehållet i ämnesplanen erbjuder flera utmaningar som lärarna till stor del hanterar genom sina val av läromedel. I nästa kapitel ska vi undersöka gränserna för lärarnas valmöjligheter.

---

³⁶¹ Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*, 136.

7. Läromedelsbruk och ämnesinnehåll

8 Ramfaktorer och läromedelsval

Vi har i de föregående kapitlen sett vilket läromedelsbruk som framträder i religionskunskap hos de sex lärare som medverkar i den här studien. Det har också framgått att det finns ett samband mellan läromedelsbruk och olika typer av aktiviteter under lektionerna. Likaså framträder delvis olika bruk av läromedel beroende på vilket ämnesinnehåll som bearbetas i undervisningen.

I det här kapitlet riktas intresset mot lärares val av läromedel och vad som kan påverka det valet. Det kan framstå som att läromedelsbruket helt och hållet är ett resultat av lärarens fria val, direkt eller indirekt genom valet av aktiviteter och ämnesinnehåll. Samtidigt kan denna frihet omgärdas av olika ramfaktorer i undervisningskontexten, ramfaktorer som utgör förutsättningar för undervisningen och även kan innebära villkor som lärare behöver förhålla sig till i valet av läromedel. Här är det yttre ramfaktorer som står i fokus, enligt den teoretiska modell som används i studien.³⁶² Yttre ramfaktorer bildar en kontext för undervisning och läromedelsbruk. Vilka dessa ramfaktor är och vilken påverkan de har, om de verkar begränsande eller befämjande, är frågor som behandlas i det här kapitlet och som därmed kan bidra till att besvara studiens tredje frågeställning.

Kapitlet börjar med ett avsnitt som redogör för den analys som ligger till grund för resultaten. Därefter följer själva resultatredovisning.

8.1 Analys av ramfaktorer

Den här studien har designats bland annat utifrån förväntningar om att ramfaktorer kan vara betydelsefulla för lärares val och användning av läromedel. Det har bidragit till att styra utformningen av intervjuguiden. Förutom frågor som direkt berör val och användning av läromedel har frågor formulerats som rör områden i skolkontexten vilka

---

³⁶² Se kapitel tre.

återkommer som ramfaktorer av betydelse i tidigare forskning, se bilaga B.

Under intervjuerna har frågorna i intervjuguiden fungerat som stöd, men utan förväntan att lärarna ska uppfatta just dessa ramfaktorer som särskilt betydelsefulla. Istället har lärarna fått tala om det som de funnit angeläget för sin praktik och därför har de även talat om annat än det som finns representerat i intervjuguidens frågor. Det betyder att det i intervjudata finns utsagor från lärarna om de faktorer som de anser vara av betydelse.

I kapitel fyra beskrevs hur intervjudata analyserats, framför allt genom tematisk analys. Intervjuerna har delats in i segment baserat på innehåll. I det här kapitlet har framför allt de intervjusegment analyserats där lärarna resonerar om olika faktorer av betydelse för deras undervisning och läromedelsbruk. Resultatet är fem ramfaktorer: *styrdokument*, *tid*, *organisatoriska rammar*, *ekonomiska resurser*, samt *digital utrustning* på skolorna.

Det som är möjligt att analysera är vad lärare uttrycker. Vissa ramfaktorer är i någon mening absoluta; det finns exempelvis inte obegränsat med tid eller ekonomiska resurser. Men fokus ligger alltså på vad lärarna menar påverkar deras undervisning, läromedelsval och bruk av läromedel i religionskunskap.

8.2 Styrdokument

Styrdokument uttrycker intentioner från beslutsfattare om skolan och undervisningen. Lärare förväntas tolka och omsätta dem i sin praktik. Styrdokument kan även fungera som läromedel om lärare väljer att använda dem i undervisningen. I den här studien har ämnesplanen i religionskunskap använts av lärarna vid några tillfällen; alltid i samband med att elever arbetat med uppgifter av olika slag. Exempelvis kan lärare förklara de kunskapskrav som relaterar till en specifik uppgift, men även låta elever göra självskattningar med stöd av ämnesplanen efter att en arbetsuppgift är utförd.³⁶³ När styrdokument har använts som läromedel har de kategoriserats som övrigt läromedel.

Som ramfaktor kan lärare inta olika förhållningssätt till ämnesplanen och andra styrdokument. De kan antingen vinnlägga sig om att

---

³⁶³ Lektionsbesök hos Alva, 2015-09-18, och Cilla, 2017-05-24.

följa dem i detalj eller att förhålla sig relativt fritt till dem. Flera undersökningar har indikerat att lärare många gånger valt det senare förhållningssättet.³⁶⁴ Ett resultat från läromedelsforskning är att läroboken i praktiken kan få fungera som uttolkare av styrdokumentet.³⁶⁵ Samtidigt visar resultat från nyare forskning att styrdokument, särskilt ämnesplanen eller motsvarande styrdokument, fått en ökad betydelse och att lärare därför numera tar stor hänsyn till dessa, även när det gäller undervisning i religionsämnet.³⁶⁶ Det kan därför innebära att styrdokument mycket väl kan upplevas vara en betydelsefull ramfaktor av lärare.

Inga explicita frågor om styrdokument fanns formulerade i intervjuguiden. Men en lärare nämner ändå styrdokument allra först på frågan om vad som är viktigt när man ska välja läromedel. Det styrdokument som åsyftas är ämnesplanen. Läromedlen måste passa ihop med ämnesplanen i religionskunskap.³⁶⁷ Det framgår även, direkt eller indirekt, att det är läroböcker som lärarna framför allt syftar på. Det finns en förväntan på att förlagsproducerade läroböcker ska vara anpassade efter gällande ämnesplan för religionskunskap.

Samtidigt ägnar ändå inte lärarna någon större uppmärksamhet åt ämnesplanen eller något annat styrdokument, när de svarar på frågor om vad som är viktigt när man väljer läromedel. När Adam får en direkt fråga om han väljer bort läromedel för att de inte stämmer med ämnesplanen, svarar han:

Adam: Det är ju väldigt sällan som det är någonting som inte stämmer, alltså det är ju så stort, det är ju så mycket.³⁶⁸

---

³⁶⁴ Exempelvis Öberg, *Samhällskunskap från styrdokument till undervisning: Tjugo lärare ramar in vad som påverkar deras praktik*, 181ff, där denna tendens är tydligast i en grupp bestående av erfarna samhällskunskapslärare som arbetat många år i yrket.

³⁶⁵ Exempelvis Blikstad-Balas, "Lærebokas hegemoni - et avsluttet kapittel", 328ff.

³⁶⁶ Toft och Broberg, "Perspectives: Mediatized Religious Education", 110f. Se även Öberg, *Samhällskunskap från styrdokument till undervisning: Tjugo lärare ramar in vad som påverkar deras praktik*, 189, där samma tendens finns hos en grupp av samhällskunskapslärare med kortare tid i yrket.

³⁶⁷ Intervju med Adam, 2015-10-13.

³⁶⁸ Intervju med Adam, 2015-10-13.

Svaret indikerar att Adam menar att religionskunskap har ett så omfattande ämnesinnehåll att läromedel därför sällan behöver väljas bort. I praktiken verkar det som att de flesta läromedel kan passa ihop med styrdokumentet.³⁶⁹ Därför framstår inte styrdokument som någon särskilt betydelsefull ramfaktor för lärares val och användning av läromedel, åtminstone inte i den meningen de väljer bort läromedel av hänsyn till styrdokumentet.

Det som lärarna istället mer än något annat diskuterar i relation till styrdokument är stoffträngsel i ämnesplanens centrala innehåll. Det finns ett glapp mellan det innehåll som de menar att kursen Religionskunskap 1 ska rymma, enligt ämnesplanen, och det faktum att kursen är en 50-poängskurs. Adam uttrycker det som att ”vi ser inte att det här bara är en 50-poängskurs”.³⁷⁰ Alva säger att det är en utmaning att få in allt innehåll i en 50-poängskurs.³⁷¹ Bea säger att hon inte förstår hur man tänker när man lägger in så mycket i en kort kurs.³⁷² Erik uttrycker sig än mer drastiskt när han säger att det känns ”helt ogenomförbart” att hinna med det som ämnesplanen anger.³⁷³

Lärare upplever alltså att det är svårt att hinna med det centrala innehållet i kursen Religionskunskap 1, vilket ändå signalerar en intention hos lärarna att följa styrdokumentet. Stoffträngsel i ämnesplanen relaterar därför till en annan ramfaktor: tid, eller snarare brist på tid.

8.3 Tid

Redan från Urban Dahllöfs studie 1967 har tid återkommande pekats ut som en viktig ramfaktor. Tid, framför allt brist på tid, är en absolut gräns som är omöjlig att överträda. Brist på tid kan bland annat leda till att visst ämnesinnehåll, vissa aktiviteter eller vissa läromedel väljs bort. Tid har därför varit en av de ramfaktorer som funnits med när studien designades, tydligast i utformningen av intervjuguiden.

---

³⁶⁹ Intervju med Alva, 2015-10-20.

³⁷⁰ Intervju med Adam, 2015-10-13.

³⁷¹ Intervju med Alva, 2015-10-20.

³⁷² Intervju med Bea, 2017-06-13.

³⁷³ Intervju med Erik, 2017-03-31.

Samtliga lärare i den här studien talar om tid och tidsbrist, om än i olika utsträckning. Ett återkommande intryck i samband med lektionsbesök och intervjuer är en stress hos lärarna över den tidsbrist som de upplever.

Som vi såg ovan upplever lärarna stofffrängsel i ämnesplanen, vilket leder till tidsbrist. Flera lärare talar också om tidsbrist när det gäller den faktiska undervisningstid som står till förfogande. Det handlar om hur mycket tid som skolorna från början tilldelar kursen Religionskunskap 1. Här skiljer sig skolorna från varandra. De flesta tilldelar kurser 40-50 timmar. På C-skolan delas tiden upp i en lärarledd del och en del där eleverna förväntas arbeta självständigt. På E-skolan verkar avsevärt mindre tid tilldelas kursen än de 40-50 timmar som gäller för de andra skolorna. Erik är också bekymrad över att inte hinna med ämnesinnehållet:

Erik: Och där känner jag, alltså jag har så dåligt samvete så att det inte är klokt och jag vet inte om man kan åka dit om man blir granskad, liksom? Så illa är det.³⁷⁴

Citatet är ett exempel på hur starkt en lärare kan uppleva sig vara påverkad av tidsbrist. Men så är också förutsättningarna speciella på E-skolan.³⁷⁵

Tid försvinner också under kursens gång i form av schemabrytande aktiviteter som skolor beslutar om. Dessa är i regel planerade i förväg, men kan ibland komma med kort varsel eller som en överraskning för läraren.³⁷⁶ I samband med ett av lektionsbesöken hos Adam kallades alla elever i årkurs tre till ett ”kort” informationsmöte. Det fick till följd att ungefär halva lektionen försvann.³⁷⁷

Brist på tid får konsekvenser för läromedelsbruket. Framför allt gäller det bruk av läromedel som förutsätter tidskrävande aktiviteter,

---

³⁷⁴ Intervju med Erik, 2017-03-31.

³⁷⁵ När det gäller E-skolan har ett försök gjorts att beräkna den faktiska tid som Religionskunskap 1 tilldelats för de besökta klasserna, baserat på schema och kännedom om under hur många veckor kurserna gått. Det kan rör sig om så lite som ca 25 timmar. Det kompliceras dock av att Erik på direkt fråga under intervjun uppger att kursen tilldelats 45 timmar. På de andra skolorna har lärarnas uppgifter om hur mycket tid kursen tilldelats inte föranlett något försök att beräkna den faktiska tiden.

³⁷⁶ Intervju med Dan, 2017-01-19.

³⁷⁷ Lektionsbesök hos Adam, 2016-11-24.

till exempel medverkan av representanter i undervisningen. Under intervjun med Cilla får hon en fråga om några andra representanter medverkat i hennes kurser än de två som var inbjudna i samband med ett av lektionsbesöken:

Cilla: I år har det varit dom enda, tror jag, och det har nog mer med tidsbrist att göra. Jag önskar man kunde bjuda in många fler. [skratt]

Tomas: Det tar ju, det går ju ett pass då, om man gör...

Cilla: Ja, det gör ju det. Om man tänker då att vi har hälften av tiden utlagt schemamässigt liksom, så går det ju åt väldigt mycket tid om vi skulle ta in folk.³⁷⁸

Cilla skulle gärna bjuda in flera representanter till undervisningen. Hon skulle också gärna göra studiebesök med eleverna, ”komma utanför skolan”, som hon säger. Men det finns inte tid till det utöver vad som redan används för det ändamålet.³⁷⁹

Visning av hela spelfilmer är ett annat läromedelsbruk som flera lärare väljer bort. I studien finns enbart observationer av att korta klipp ur spelfilmer används. Förutom att det tar tid att se en hel spelfilm, nämner Bea att schemat sällan tillåter att filmer visas i sin helhet, utan filmvisningen måste delas upp över flera lektioner. Men det blir inte bra att dela upp visning av en spelfilm på det sättet, menar hon.³⁸⁰ Även läsning av skönlitteratur, framför allt att läsa hela romaner, kan väljas bort som en konsekvens av tidsbrist.³⁸¹

Trots de exempel som redovisas här så finns det ändå inget enkelt samband mellan upplevd brist på tid och läromedelsbruk. Både Adam och Erik talar om tidsbrist. För Adam är det ett skäl till att välja bort filmvisning nästan helt och hållet, medan Erik ändå bygger mycket av sin undervisning på att visa dokumentärfilm.

På ett mer övergripande plan kan man ana tre strategier som lärare använder när de planerar för att hantera problem med tidsbrist: 1) att välja bort eller tona ned delar av ämnesinnehållet, 2) att försöka få med

---

³⁷⁸ Intervju med Cilla, 2017-06-20.

³⁷⁹ Intervju med Cilla, 2017-06-20.

³⁸⁰ Intervju med Bea, 2017-06-13.

³⁸¹ Intervju med Adam, 2015-10-13.

lite av varje från olika ämnesinnehåll, och 3) att integrera olika ämnesinnehåll.

Det första och andra alternativet visar sig i hur lärarna lägger upp sina kurser. Vi såg i kapitel sju att vissa lärare lägger stor vikt vid de fem världsreligionerna i undervisningen. Det leder till att annat innehåll får mindre utrymme. Men det finns även exempel på det motsatta, att världsreligionerna ges mindre utrymme under en kurs, vilket leder till större utrymme för att bearbeta annat ämnesinnehåll.

När det gäller det tredje alternativet finns exempel på hur lärare i sin undervisning försöker bearbeta flera mål samtidigt, exempelvis att identitet, genus och sexualitet integreras i undervisning om olika världsreligioner. Adam och Alva behandlade identitet i undervisning om judendomen, medan sexualitet och genus behandlades i undervisning om islam. Alva säger att det är ett intressant sätt att jobba på i sig och med mer tid hade identitet kunnat tas upp i undervisningen också om andra religioner.³⁸² Det handlar alltså om att olika innehåll integreras under en kurs. Det är dock svårt att se i vilken grad sådana val enbart är ett sätt att hantera upplevd tidsbrist eller också är uttryck för lärares tolkning av ämnesplanen, religionsdidaktiska ideal och personliga intressen.

En annan form av integration är mellan olika ämnen och kurser. Adam valde att integrera delar av undervisningen i Religionskunskap 1 och Svenska 3, där han också var klassens lärare, bland annat för att vinna tid för tidskrävande aktiviteter och i förlängningen även bruk av läromedel på ett sätt som annars inte skulle hunnits med. I det här fallet var integration med kursen Svenska 3 närmast en förutsättning för ett mer omfattande arbete med artiklar som läromedel.³⁸³ Integration mellan olika ämnen och kurser är dock bara möjligt att genomföra om schemat så tillåter och är därför beroende av en annan ramfaktor, nämligen skolans organisatoriska ramar.

Få saker torde vara mindre överraskande än att lärare upplever tidsbrist och att detta får vissa konsekvenser för undervisningen. Samtidigt är det tveksamt om tidsbrist får särskilt stora direkta konsekvenser för läromedelsbruket. Som vi har sett pekar lärarna på att det påverkar

---

³⁸² Intervju med Alva, 2015-10-20.

³⁸³ Lektionsbesök hos Adam, 2015-09-14 och 2015-09-15, samt intervjuer med Adam, 2015-10-13 och 2016-06-07.

bruk av läromedel som förutsätter tidskrävande aktiviteter; att visa hela spelfilmer, att läsa skönlitteratur i form av hela romaner och att bjuda in eller besöka representanter för olika religioner och livsåskådningar. När det gäller det senare kan man tänka sig att lärare skulle välja att exempelvis låta elever möta representanter via läromedel som dokumentärfilm, artiklar och hemsidor istället för att möta dem fysiskt. Det skulle kunna vara ett sätt att spara tid jämfört med att ordna flera studiebesök eller att bjuda in gästande representanter. Som vi sett i kapitel sju används även dessa läromedel för att få in ”röster från insidan” i undervisningen. Men inget tyder på att de också används för att hantera tidsbrist. Adam talar om att hemsidor kan fungera som ett alternativ till studiebesök, men talar inte i det sammanhanget om tidsbrist.³⁸⁴

Snarare än att få stora konsekvenser för läromedelsbruket verkar upplevd tidsbrist i stället få konsekvenser för kursupplägg, som hur mycket tid som anslås för olika ämnesinnehåll. Påverkan på vilka läromedel som används och hur de används blir då indirekt. Men det är inte uteslutet att det läromedelsbruk som observerats under den här studien representerar ett bruk när lärare upplever tidsbrist. I en annan situation, om en sådan kan tänkas, skulle bruket kunna se annorlunda ut.

8.4 Organisatoriska ramar

Organisatoriska ramar syftar på faktorer som bildar en infrastruktur på skolorna och på det sättet utgör förutsättningar för undervisningen. Vi har redan sett exempel på hur organisatoriska ramar kan ha betydelse för lärares möjligheter att planera undervisningen, vilket i förlängningen även kan ha betydelse för läromedelsbruket.

Organisatoriska ramar handlar exempelvis om när under den treåriga gymnasieskolan kursen Religionskunskap 1 ska genomföras för olika klasser. Det handlar även om kursen ska gå under en termin, två terminer eller på något annat sätt. Vilka kurser i andra ämnen som planeras att genomföras samtidigt som Religionskunskap 1 påverkar möjligheter till ämnessamverkan.

---

³⁸⁴ Intervju med Adam, 2015-10-13.

De flesta klasser i den här undersökningen läste kursen i årskurs tre. En nackdel med det, säger Adam, är att eleverna då hunnit glömma mycket av det de lärt sig på grundskolan och tid får läggas på att repetera grunder i ämnet.³⁸⁵ I så fall blir konsekvensen att mindre tid kan användas för att nå gymnasieskolans mål. Cilla, som arbetar på C-skolan där man istället ger Religionskunskap 1 i årkurs ett, ser en utmaning i att eleverna inte hunnit lika långt i sina tankar, som hon uttrycker det, jämfört med om man läser kursen i årkurs tre.³⁸⁶ När, under elevernas tid på gymnasiet, en kurs ska gå och om den går under en termin eller ett helt läsår, hör till de villkor som lärarna har att förhålla sig till och som det kan vara svårt att påverka.

Vi har också sett exempel på att lärare kan använda integration mellan olika ämnen och kurser som en strategi för att möta problem med tidsbrist. Men det är i princip bara möjligt mellan kurser som ges samtidigt. Möjligheter för lärare att påverka schema och planering verkar variera mellan skolorna. På D-skolan är det enligt Dan näst intill omöjligt för lärare att påverka schemat. Schemat läggs av en central schemaläggare hos huvudmannen, inte ute på skolorna.³⁸⁷ På A-skolan finns däremot vissa möjligheter att med pedagogiska argument påverka schemaläggning, enligt Adam. Han har lyckats få lektioner i Religionskunskap 1 och Svenska 3 med samma klass efter varandra på schemat.³⁸⁸ Schemat, hur det ser ut och om det går att påverka, kan alltså sätta villkor för undervisningen som i det här fallet har betydelse för möjligheter att hantera den tid som står till förfogande och som därmed i förlängningen kan påverka läromedelsbruket.

C-skolan skiljer sig från de andra fyra skolorna när det kommer till de organisatoriska ramarna. C-skolans huvudman och skolledning har organiserat skolan för att möjliggöra ämnesintegration och samverkan mellan lärare, vilket också är något av skolans profil. C-skolan är den enda skolan i studien där lärarna i religionskunskap planerar och genomför all undervisning tillsammans. Cilla och de andra lärarna förväntas samverka, men kan också dra nytta av att samverka med varandra exempelvis genom att få infallsvinklar från olika håll, säger

---

³⁸⁵ Intervju med Adam, 2015-10-13.

³⁸⁶ Intervju med Cilla, 2017-06-20.

³⁸⁷ Intervju med Dan, 2017-01-19.

³⁸⁸ Intervju med Adam, 2015-10-13.

Cilla.³⁸⁹ Därutöver är delar av Religionskunskap 1 ämnesintegrerad med andra kurser, vilket innebär att ytterligare lärare deltar i planering och genomförande av undervisningen. Planeringen omfattar både kursens innehåll och uppläggning, även vad som ska ske under enskilda lektioner. Cilla säger att läroboken *Religion och andra livsåskådningar* har en stor betydelse i lärarnas gemensamma planering. Syftet är att undervisning ska bli lika för elever i de olika klasserna, även om den genomförs av olika lärare.³⁹⁰

Samtidigt berättar Cilla att samarbetet innebär mindre möjlighet till flexibilitet, när hon jämför med skolor hon arbetat på tidigare. Hon är inte lika spontan när det gäller att ta in olika läromedel i undervisningen som hon var tidigare.³⁹¹ Här blir kontrasten tydlig mot vad Adam upplever på A-skolan:

Adam: Men här kan man ju fånga någonting i stunden, nu är det debatt om det här, har ni sett...³⁹²

Det exempel Adam syftar på var en då pågående debatt om skilda tider för kvinnor och män att besöka badhus. Han upplever alltså inte att de organisatoriska ramarna är särskilt snäva, medan Cilla kan sägas ha den motsatta erfarenheten på C-skolan.

De organisatoriska ramarna på C-skolan får alltså stor betydelse för den enskilde läraren. Vissa beslut tas av huvudman och skola, som när det gäller fördelning av lärarledd undervisningstid, val av lärobok och att läroboken ska vara digital. Detta var nytt för läsåret när lektionsbesöken genomfördes och är alltså ett exempel hur organisatoriska ramar kan få långtgående och kanske för läraren inte alltid önskade konsekvenser för läromedelsbruket. När Cilla tillfrågas om sina erfarenheter efter ett år med digital lärobok skrattar hon först och svarar sedan:

Cilla: Ja, jag upplever att eleverna ibland glömmer bort att den finns, just eftersom den inte finns fysiskt i handen hos dem.

---

³⁸⁹ Intervju med Cilla, 2017-06-20.

³⁹⁰ Intervju med Cilla, 2017-06-20.

³⁹¹ Intervju med Cilla, 2017-06-20.

³⁹² Intervju med Adam, 2016-06-07.

Tomas: Ok.

Cilla: Och då, jag vet inte, det känns ibland som att dom lika gärna går ut och googlar istället för att ta sig in, dom är ändå på datorn liksom.

Tomas: Tycker du det är skillnad jämfört med förra året, där alltså?

Cilla: Ja, men jag tror att det blir en annan grej när dom har den fysiskt i handen på något sätt, när dom ska läsa.³⁹³

Det verkar som att Cilla förväntat sig att eleverna skulle använda läroboken mer än vad de gjorde. Exemplet är intressant också utifrån frågan vilken betydelse läroboken egentligen har för undervisningen. På ett sätt har den en viktig roll, då den är utgångspunkt för lärarnas gemensamma planering av undervisningen på C-skolan. Bruk av lärobok har också observerats under lektionsbesöken, men i första hand när Cilla använt den eller anvisat den för eleverna att arbeta med. Men eleverna har inte använt den särskilt mycket och enligt Cilla inte så mycket som hon hade förväntat sig. Det är intressant att hon tror det kan hänga samman med att en digital lärobok är mer osynlig för eleverna än vad en fysisk lärobok är.

Många beslut på C-skolan tas alltså gemensamt av de lärare som undervisar i religionskunskap och även andra lärare som ansvarar för ämnesintegrerad undervisning. Å ena sidan är utrymmet för den enskilde läraren därmed mycket begränsat. Å andra sidan öppnas möjligheter för de vinster som ämnessamverkan kan innebära. På de andra skolorna finns inte de förutsättningarna och det blir mycket upp till lärarna själva om de ser möjligheter och vinster i ämnessamverkan, utifrån vad schemat tillåter.

Det verkar ändå som att de organisatoriska ramarna har en begränsad påverkan på själva läromedelsbruket. Även om kontrasten är stor mellan C-skolan och de andra skolorna, framstår ändå inte Cillas läromedelsbruk som väsensskilt från de andra lärarnas. Cilla menar visserligen att den digitala läroboken inte används så mycket av eleverna. De organisatoriska ramarna på C-skolan innebär även större begränsningar än på andra skolor, framför allt för bruk av mer tids-

---

³⁹³ Intervju med Cilla, 2017-06-20.

krävande läromedel. Men det är ändå till stor del samma läromedelskategorier och ett i allt väsentligt liknande bruk av dessa läromedel som framträder hos Cilla som hos de andra lärarna.

8.5 Ekonomiska resurser

Skolors ekonomiska resurser är en absolut ramfaktor i den meningen att det alltid finns begränsat med ekonomiska resurser. Men här är det ekonomiska resurser som upplevd ramfaktor som ska undersökas.

Hos lärarna i den här studien finns också överväganden som relaterar till skolornas ekonomi. Det handlar framför allt om brist på resurser. Men det finns även lärare som menar att de resurser som tilldelas ämnet religionskunskap är tillräckliga. Läraren Alva menar att A-skolans anslag till religionskunskap är relativt generöst och sätter det i kontrast till den skola hon arbetade på tidigare. Där köpte man exempelvis inte in några läroböcker med motiveringen att eleverna hade datorer. På A-skolan råder däremot ingen brist på läroböcker, menar Alva.³⁹⁴

Det är framför allt i relation till läroböcker som frågan om ekonomiska resurser diskuteras av lärarna. Dan menar att när väl en lärobok är vald och inköpt, så får lärarna hålla till godo med den. Det går inte att köpa in en ny lärobok varje läsår. I Dans fall framkommer även att lärare inte alltid är överens om vilken bok som ska köpas in. Dans kollega tycker att den nuvarande läroboken i religionskunskap ”är för blaskig” och föredrar därför att använda en äldre bok.³⁹⁵ På B-skolan blev det köpstopp, vilket fick till följd att Bea var tvungen att avstå från att köpa in den lärobok hon hade föredragit för de studieförberedande klasserna. Alla klasser fick istället använda samma bok, även om Bea inte beskriver det som något stort problem.³⁹⁶ Cilla undrar om inte beslutet att C-skolan skulle gå över till digital lärobok också hade ekonomiska motiv.³⁹⁷

---

³⁹⁴ Intervju med Alva, 2015-10-20.

³⁹⁵ Intervju med Dan, 2017-01-19. Här kan man hävda att Dan, som valde läroboken, själv utgör en organisatorisk ramfaktor för sin kollega. Anledningen till att han valde en ”blaskig” lärobok återkommer vi till i kapitel nio.

³⁹⁶ Intervju med Bea, 2017-06-13.

³⁹⁷ Intervju med Cilla, 2017-06-20.

Bortsett från när det gäller läroböcker talar inte lärarna särskilt mycket om ekonomiska resurser som en faktor som begränsar eller för den delen befrämjar bruk av olika läromedel. Att tre skolor har stora bemannade skolbibliotek medan de andra två har betydligt anspråkslösare bibliotekslösningar borde rimligtvis vara en ekonomisk fråga. Men ingen av lärarna diskuterar den frågan. En förklaring kan vara att det läromedelsbruk som framträder hos lärarna i den här studien är av ett sådant slag att det inte medför så höga kostnader för skolorna. Många av de använda läromedlen kunde hämtas gratis via internet. Andra krävde visserligen något slags abonnemang, som Nationalencyklopedin och flera filmtjänster, men det är inget som lärarna tar upp. De läromedel som lärarna skapat själva är förvisso inte gratis; om inte annat tar det tid att skapa dem. Men det finns inga direkta kostnader förknippade med dem och det är till stor del upp till lärarna själva vilka läromedel de väljer att skapa.

8.6 Digital utrustning

Skolans digitalisering har på flera sätt ändrat förutsättningarna för undervisningen i olika ämnen. När det gäller teknisk utrustning kan skolans digitalisering på sätt och vis sägas vara genomförd på de fem skolor som ingår i studien. Alla lärare och elever hade egna datorer eller iPads. På skolorna fanns trådlösa nätverk. I de besökta lektionssalarna fanns projektor och ljudanläggning installerade, det senare med undantag för en enda sal. Alla skolor hade också någon form av lärplattform, ibland parallellt med andra administrativa digitala system.

Digitaliseringen kan först och främst ses som en befrämjande faktor, snarare än en begränsande ram. Det är också så lärarna talar om de digitala resurserna på skolorna, om än i olika utsträckning. Adam tar som exempel en aktuell diskussion inom katolska kyrkan där det skulle vara ett bra tillfälle att använda artiklar i undervisningen:

Adam: Och det här, det är ju också för att vi är en-till-en-skola...

Tomas: Precis.

Adam: ...att alla har en dator. Alltså, man kan gå in, sök katolska kyrkan, vad får ni för träffar? Sålla, titta, analysera.³⁹⁸

Att alla elever har en egen dator underlättar i det här fallet möjligheten att koppla undervisningen till aktuella frågor, vilket annars inte är lika enkelt. Elevers och lärares tillgång till datorer och internet har för Adams del inneburit att informations- och debattartiklar används i undervisningen i betydligt större omfattning är tidigare.³⁹⁹

En annan lärare som talar om digitaliseringens möjligheter är Erik. Han går så långt som att säga att han blev en bättre lärare när han fick en dator och kunde börja använda PowerPoint i undervisningen.⁴⁰⁰ Erik är också den enda av lärarna i den här studien som använde sin dator under alla de besökta lektionerna. Möjligheten att på ett enkelt sätt visa film framhålls också av flera lärare. Vi har tidigare också sett C-skolans beslut att använda digitala läroböcker, även om Cilla menar att det fick till följd att elevers bruk av lärobok minskade.

Det lärarna säger om digitaliseringen är att den utgör en faktor som främjar undervisningen och möjliggör större valmöjlighet när det kommer till läromedel. Det finns också vissa problem. Elevdatorn kan vara en besvärlig distraktion för elever. Möjligheterna för elever att söka och finna material själva medför också att de ibland finner texter som är väldigt svåra för dem, samtidigt som det finns för lite tid att hjälpa dem, säger Adam.⁴⁰¹ Det här är exempel på utmaningar, men inte direkt några begränsningar.

Lärplattformar hör också till det som kan räknas till skolans digitala utrustning. Lärarna diskuterar dessa både utifrån de möjligheter de erbjuder, men också de problem som de är förknippade med. Lärplattformar kan erbjuda ett stöd för att strukturera undervisning och distribuera digitala läromedel till eleverna.⁴⁰² Kritik mot lärplattformar handlar om att de i vissa fall är svåra att arbeta med och Dan framhåller även att en del elever inte använder dem, särskilt på yrkesprogram.⁴⁰³ Det kan bidra till att kasta ljus över vissa skillnader mellan

---

³⁹⁸ Intervju med Adam, 2015-10-13.

³⁹⁹ Intervju med Adam, 2015-10-13.

⁴⁰⁰ Intervju med Erik, 2017-03-31.

⁴⁰¹ Intervju med Adam, 2015-10-13.

⁴⁰² Intervju med Adam, 2015-10-13.

⁴⁰³ Intervju med Dan, 2017-01-19.

lärarna när det gäller hur de distribuerar läromedel; digitalt via lärplattformen eller i form av papperskopior. Det kan illustrera en vardagsproblematik lärare har att hantera.

Ett annat problem som några lärare talar om är när skolans lärplattform ska bytas ut till en ny. Bea har tidigare berättat att B-skolan ska byta ut sin lärplattform till nästa läsår och får frågan om beslutet nu är ”spikat”:

Bea: [skratt] Jag vet inte...

Tomas: Nähä?

Bea: ...hur spikat det är, det är kommunen som bestämmer. Men jag tycker att det är störande, inte för att jag är bakåtsträvare eller tycker att det är jobbigt att lära mig saker, utan för att man inte får jobba i fred.

Tomas: Nej.

Bea: När man har satt sig in i en plattform, ett medel, och man har rättat till barnsjukdomarna som finns först och det vi behöver ha med, då, jaha, nu ska det komma något annat och det ska vara så bra och nu ska vi ha det.⁴⁰⁴

Det är inte bara en osäkerhet om och vad en ny lärplattform kan innebära som framträder i citatet. Bea visar en tydlig irritation över att bytet kan innebära en störning och att den investering hon gjort i att sätta sig in i den befintliga lärplattformen inte längre kommer henne till nytta. Beslutet om att byta lärplattform, i alla fall enligt Bea, tas inte heller av skolan utan av huvudmannen. Varken hon eller Dan tror att lärare har något inflytande över sådana beslut.⁴⁰⁵ Lärplattformar verkar därför höra till de ramfaktorer som lärare inte kan påverka, utan har att förhålla sig till. De är närmast att betrakta som en organisatorisk ramfaktor även om de är en del av den digitala utrustningen.

Avslutningsvis kan konstateras att det läromedelsbruk som observerats i stor utsträckning förutsätter användning av digital utrustning som datorer, projektorer och lärplattformar. Det kan tolkas som ett uttryck för ett i hög grad digitaliserat läromedelsbruk i en digitaliserad

---

⁴⁰⁴ Intervju med Bea, 2017-06-13.

⁴⁰⁵ Intervjuer med Bea, 2017-06-13, och Dan, 2017-01-19.

skola, om digitalisering avser att digital utrustning finns på plats, fungerar och används. Därmed kan digital utrustning först och främst ses som en faktor som främjar ett mer varierat bruk av läromedel. Samtidigt framkommer även utmaningar, som att elevdatorn kan vara distraherande för elever och att elevers användning av digital lärobok på C-skolan kanske inte blev den förväntade.

8.7 Avslutning

Baserat på vad lärarna säger i intervjuerna upplever de att de fem ramfaktorer som behandlats här har en påverkan på läromedelsbruket. Men påverkan är olika för olika ramfaktorer och det går att ställa frågan om påverkan är särskilt långtgående.

Styrdokumentens betydelse diskuteras av lärarna enbart i relation till läroböcker, men verkar att i praktiken inte ha någon stor betydelse. Det finns visserligen en förväntan att läroböcker ska vara anpassad till rådande styrdokument. Men till skillnad från resultat av annan läromedelsforskning finns inget som tyder på att lärarna i den här studien tilldelar läroboken rollen som uttolkare av styrdokumentet.⁴⁰⁶ Istället är det stoffträngsel i ämnesplanens centrala innehåll som lärarna mer än något annat lyfter fram och som bidrar till upplevelsen av tidsbrist, men som inte påverkar läromedelsbruket annat än indirekt.

Tid och brist på tid har definitivt betydelse, framför allt för undervisningens uppläggning, men även för läromedelsbruket. Upplevd tidsbrist begränsar framför allt bruk av läromedel som förutsätter tidskrävande aktiviteter. Det handlar om medverkan av representanter i undervisningen, vilket flera lärare gärna skulle vilja ha mer av om det var möjligt. Det gäller även visning av spelfilm och läsning av skönlitteratur, som hör till det som väljs bort av lärare. Ett resultat från annan forskning är att lärares tidsbrist kan leda till att läroboken används i större utsträckning.⁴⁰⁷ Men så är inte fallet hos lärarna i den här studien.

Organisatoriska ramar förklarar skillnader mellan C-skolan och de andra skolorna. Lärare på C-skolan har betydligt snävare organisatoriska ramar att förhålla sig till, jämfört med lärarna på de andra

---

⁴⁰⁶ Blikstad-Balas, "Lärebokas hegemoni - et avsluttet kapittel", 328ff.

⁴⁰⁷ Tallaksen och Hodne, "Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?"

skolorna. Det är en konsekvens av hur skollledning och huvudman valt att organisera skolan och utbildningen. Planering och till viss del genomförande av undervisningen görs av flera lärare tillsammans. Cilla har mycket begränsade möjligheter att på egen hand välja läromedel och här är kontrasten påtaglig i förhållande till andra skolor. På C-skolan används också en digital lärobok, efter beslut från skollledning och huvudman. Det är ett i den här studien sällsynt exempel på att organisatoriska ramar direkt påverkar att ett specifikt läromedel används i religionskunskap. Men ändå, sett till läromedelsbruket i sin helhet är skillnaderna mellan C-skolan och de andra skolorna inte särskilt stora. Det är till stor del samma läromedelskategorier som observerats på C-skolan som på de andra skolorna och användningen är likartad. Val av vilken lärobok som ska köpas in beslutas i regel av lärare kollektivt exempelvis i en ämnesgrupp.⁴⁰⁸ Frågan kan ställas om en övergång till digitala läroböcker innebär att lärare kan få mindre inflytande över valet av lärobok/läromedel?

Skolornas ekonomi påtalas av lärarna nästa enbart i anslutning till inköp av läroböcker. Även om betydelsen av begränsade ekonomiska resurser framhålls av vissa lärare, verkar ekonomi inte vara en ramfaktor av särskilt stor betydelse.⁴⁰⁹ En förklaring kan vara att många av de läromedel som används av lärare och elever inte är förknippade med några direkta kostnader, särskilt när de är åtkomliga gratis via internet. Samtidigt kan ju bruk av just sådana läromedel vara ett uttryck för att ekonomiska resurser ändå är av betydelse.

Den ramfaktor som därför mer än någon annan framstår som betydelsefull för läromedelsbruket är skolornas digitala utrustning, och då främst som en främjande faktor. De läromedel som används är till stor del relaterade till den digitala utrustningen på skolorna. Den digitala utrustningen gör det bland annat lättare att finna läromedel som kan föra in aktuella frågor i undervisningen.

De ramfaktorer som redovisats i det här kapitlet har alltså en påverkan på läromedelsbruket men, med undantag för digital utrustning, en begränsad påverkan. Trots stora organisatoriska skillnader

---

⁴⁰⁸ Skjelbred, *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler - Sluttrapport*; Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, 18ff.

⁴⁰⁹ Se även Reichenberg, "Predicting Teachers' Choice of Teaching and Learning Materials: A Survey Study with Swedish Teachers".

mellan C-skolan och de andra skolorna, kan dessa ändå inte förklara särskilt mycket av skillnaderna mellan lärarna när det gäller bruket av läromedel. Det kan signalera att lärare ändå har ett relativt stort friutrymme när det kommer till val och användning av läromedel. Det blir föremålet för nästa kapitel, där vi även ska undersöka vilken betydelse en annan komponent i den didaktiska triangeln har för läromedelsbruket, nämligen eleverna.

9 Läraren, eleverna och läromedelsvalet

Det föregående kapitlet visar att yttre ramfaktorer har betydelse för val och användning av läromedel, och att de i ännu större utsträckning har betydelse för hur lärare organiserar sina kurser. Samtidigt visar det också att ett betydande friutrymme kvarstår för läraren. Det betyder att läromedelsbruket i så fall framför allt förklaras av läraren själv; av dennes preferenser när det gäller pedagogik, syn på ämne och läromedel. Det här kapitlet sätter därför fokus på lärarna som individer och på skillnader i deras läromedelsbruk som inte först och främst kan relateras till yttre ramfaktorer.

Nu kan det även finnas inre ramfaktorer som behöver beaktas. I den här studien används den didaktiska triangeln för att representera inre ramfaktorer, förutom att den är ett stöd för att definiera ett läromedelsbegrepp. I det här kapitlet redovisas resultatet av en analys som har sin utgångspunkt i den didaktiska triangeln. Efter ett inledande avsnitt som redogör för hur analysen gått till, ägnas nästa avsnitt åt vilka hänsyn som lärarna menar att de tar till eleverna när det gäller val och användning av läromedel. Det tredje avsnittet ägnas åt lärarna själva, innan kapitlet avslutas.

9.1 Analys i relation till didaktiska triangeln

Det läromedelsbegrepp som används i den här studien har formulerats med stöd av den didaktiska triangeln. Bruk av läromedel kan då förstås i relation till de tre komponenterna i den didaktiska triangeln: *ämne*, *elev* och *lärare*. Läromedelsbruket sker i samspelet mellan de tre komponenterna. I kapitel sju riktades uppmärksamheten mot ämnet och vi såg att olika ämnesinnehåll som bearbetas i undervisningen påverkar läromedelsbruket. I det här kapitlet ligger fokus på elever och lärare.

Precis som när det gäller yttre ramfaktorer så har intervjufrågor formulerats som ansluter till komponenterna ämne, elev och läraren själv. Konkret handlar det om frågor om lärarens syn på och relation till ämnet religionskunskap, samt olika frågor om elever. Även lärarnas

svar på mer allmänna frågor om möjligheter och utmaningar i religionskunskapsundervisningen har betydelse för de resultat som redovisas i det här kapitlet. Precis som när det gäller föregående kapitel har frågorna i intervjuguiden fungerat som stöd, men inte för att styra lärarna. De har fått tala om det som de funnit angeläget.

Det lärarna talar om har analyserats på motsvarande sätt som i kapitel åtta. Intervjuerna har delats i segment baserat på innehåll. I det här kapitlet har framför allt de intervjusegment analyserats som relaterar till komponenterna i den didaktiska triangeln.

9.2 Läromedelsval med hänsyn till eleverna

Utifrån den didaktiska triangeln kan man förvänta sig att lärare tar betydande hänsyn till sina elever i val och användning av läromedel. Lärarna i den här studien talar också mycket om sina elever och hur hänsyn till dem påverkar både planering av undervisning och läromedelsbruk. Det är framför allt två förhållanden som lärarna talar om. Det ena hänger samman med elevers attityder till ämnet religionskunskap och det andra handlar om utmaningar när det gäller elevers läsning av texter.

Elevers attityder till ämnet religionskunskap

Lärarna talar om elevers attityder och inställning till ämnet religionskunskap som en utmaning för dem, men den bild som framträder är ändå ganska splittrad. Visserligen finns det bland elever en uppfattning att religionskunskap är ett tråkigt och ointressant ämne, men Dan ger också en annan bild efter att ha fått en fråga om vilka utmaningar han ser i religionskunskapsundervisningen:

Dan: Jag upplever generellt sett, nu generaliserar jag, att elever INTE tycker att ämnet är tråkigt. Dom kan komma dit och ha en förutfattad mening, men när man börjar prata om det så går det väldigt bra och jag tycker att det är ett tacksamt ämne att jobba med. Det är mer tacksamt att undervisa i religion än i historia, exempelvis.

Tomas: Det tycker du alltså?

Dan: Absolut!⁴¹⁰

Dan säger att det är tacksamt att undervisa i religionskunskap, eftersom eleverna är intresserade av ämnet. Han fortsätter med att säga att det finns ”ett litet sug” hos eleverna efter ämnet, även om de kanske inte själva är medvetna om det när de kommer till den första lektionen på kursen. På frågan om hur Dan märker detta intresse svarar han att elever efter en lektion i religionskunskap kan komma till honom för att fortsätta tala om sådant som intresserar dem. Det händer däremot aldrig i historia.⁴¹¹

En annan lärare som framhåller elevers intresse för ämnet är Bea. Hon har precis fått en fråga om hur hon uppfattar religionskunskap och vad som är ämnets syfte. Hon svarar:

Bea: Jag tänker att ämnet är så viktigt, för eleverna får så mycket kunskap om varför människor gör som dom gör, och varför vi ska bete oss som vi ska bete oss mot varandra. Det är mycket etik och moral, det är mycket filosofiska frågor. Det är många frågor som ungdomar i den här åldern är väldigt intresserade av och kanske inte har någon annanstans att diskutera.

Tomas: Ok.

Bea: Jag har fått det på några utvärderingar också, så där, att man trott att religionskunskap är någonting, och så var det något helt annat och det har totalvänt och det har blivit intressant och kul och allt det här...⁴¹²

Bea menar att elever i gymnasieåldern är intresserade av frågor som berörs i ämnet religionskunskap. Hon tror också att elever kanske inte har så många andra sammanhang där sådana frågor kan diskuteras. Undervisningen i religionskunskap blir därför viktig även av det skälet.

Både Bea och Dan uppfattar alltså att eleverna är intresserade av religionskunskap och Dan säger även att det är tacksamt att undervisa i ämnet. Samtidigt finns i båda lärarnas uttalanden tecken på en annan inställning hos elever till ämnet. Elever kan komma till ämnet med

---

⁴¹⁰ Intervju med Dan, 2017-01-19. Dan betonar ordet ”inte” i första meningen.

⁴¹¹ Intervju med Dan, 2017-01-19.

⁴¹² Intervju med Bea, 2017-06-13.

förutfattade meningar, enligt Dan. Bea beskriver hur några elever i utvärderingar uttryckt att de först trodde att religionskunskap var någonting annat, men att det sedan vände och ämnet visade sig vara intressant och roligt. Det indikerar att även hos Bea och Dan kan elever först komma med negativa attityder till religionskunskap.

Andra lärare talar istället om en negativ inställning som är mer bestående och då särskilt när det gäller elever på yrkesprogram. När Erik får en fråga om vad han ser för utmaningar i undervisningen svarar han:

Erik: Ja, det är väl lite svårt, alltså, det är gamla texter, det är gamla föreställningar och dom kan kännas väldigt patriarkala och otidsenliga ur det perspektivet. Och där ligger ju också att det kan bli svårt att förstå till exempel Katolska kyrkans hållning i vissa familjefrågor.

Tomas: Är det värderingskollision på något sätt?

Erik: Ja, det kan man väl säga och det är ju ganska tydligt i ett land som Sverige där feminismen är stark och jämställdheten är en stark sak.⁴¹³

Utmaningen är att undervisa om ett ämnesinnehåll som elever kan uppleva som patriarkalt och otidsenligt, och som kan skilja sig från föreställningar och värderingar som idag dominerar i det svenska samhället.

Enligt Adam finns det fördomar bland eleverna om att ämnet religionskunskap är tråkigt. Det finns också ofta en ateistisk grundton och en önskan om att undervisningen ska handla om exotiska företeelser, säger han.⁴¹⁴ Även Alva delar den bilden. Hon menar att elever många gånger är ganska negativt inställda till ämnet, och om de är positiva så är det till företeelser som Wicca och New Age.⁴¹⁵ Alva fortsätter:

Alva: ...medan dom här världsreligionerna som ändå ämnesplanen syftar på att jag faktiskt ska ta upp kanske

---

⁴¹³ Intervju med Erik, 2017-03-31.

⁴¹⁴ Intervjuer med Adam, 2015-10-13 och 2016-06-07.

⁴¹⁵ New Age är ett samlingsbegrepp för nyreligiösa rörelser under senare delen av 1900-talet och 2000-talet. Wicca syftar på en modern så kallad nyhednisk rörelse.

inte är lika intressanta. Så mitt uppdrag är väl att lyfta dom bitarna som gör att det blir intressant för eleverna, för det ÄR intressant. Det behöver vi inte diskutera.⁴¹⁶

Eleverna är enligt Alva inte lika intresserade av världsreligioner som exempelvis av Wicca. Det blir en utmaning eftersom styrdokumentet tydligt pekar ut världsreligionerna som ett centralt innehåll att bearbeta i undervisningen. Vi ser också i citatet att Alva både ser som sin uppgift att skapa intresse hos eleverna för världsreligionerna och också något av hur hon tänker sig att det ska gå till. Det kan ske genom att ”lyfta dom bitarna som gör att det blir intressant för eleverna”. Det handlar alltså om att göra ett urval av vad som tas upp i undervisningen för att möta elever som förväntas vara ointresserade av ett visst ämnesinnehåll.

Bea talar om en annan utmaning i relation till elevers attityder. Vissa elever har redan från början ett ”facit” när det gäller religion och livsåskådning och är därför inte så intresserade av att lära sig något nytt. Det är en utmaning, inte minst när det kommer till undervisning om religion och vetenskap, fortsätter Bea.⁴¹⁷

Hur gör lärarna för att möta vad de uppfattar som elevers ointresse eller negativa attityder? Efter att ha konstaterat att elever på yrkesprogram inte precis jublar över att ”tvingas läsa religion” förklarar Adam hur man ändå kan intressera dem:

Adam: Men, när man liksom får dom att se, men titta, det här kan ju handla om meningen med livet för människor. Vi kan diskutera sekt, om ni vill det, och ta in olika röster, gå på studiebesök.

Tomas: Ja.

Adam: Och nu har vi ju haft, du var ju med och lyssnade på [namn på representant]?

Tomas: Ja, precis.

---

⁴¹⁶ Intervju med Alva, 2015-10-20. Alva betonar ordet ”är” i näst sista meningen.

⁴¹⁷ Intervju med Bea, 2017-06-13.

Adam: Ja, och det var ju oerhört uppskattat efteråt, och ”vad intressant det var att lyssna” och, ”jaha, han var ju ganska vanlig ändå.” Just det!⁴¹⁸

Det Adam säger rymmer exempel på urval av ämnesinnehåll för att möta elever som kanske inte är så intresserade av ämnet. Det kan handla om frågor om livets mening och om sekter. Det handlar även om att göra studiebesök och att använda representanter i undervisningen, exempelvis besöket på skolan av en representant för Hare Krishna-rörelsen som enligt Adam var mycket uppskattat av eleverna. I den sista delen av citatet refererar Adam sina elever, ”vad intressant det var” och ”han var ju ganska vanlig ändå”. Det visar vad Adam uppfattar vara ett lyckat besök av en representant på skolan, inte minst för att möta elevers ointresse eller negativa attityder.

Även andra lärare framhåller betydelsen av möten med verkliga personer, både fysiskt i form av representanter men också i olika läromedel, där de kan komma till tals.⁴¹⁹ Det är alltså frågan om samma läromedelskategorier som vi såg i kapitel sju och som erbjuder ett möte med röster från insidan av religioner och livsåskådningar och som särskilt användes av lärarna i undervisning om världsreligioner. Det kan alltså finnas flera anledningar till att dessa läromedel används i undervisningen.

Ett annat sätt att möta eleverna är att se till att variera undervisningen. Här kan läromedelsbruket vara ett sätt att skapa variation, säger Cilla. Hon visar korta filmklipp följda av korta lärarledda samtal som ett sätt att variera sin undervisning.⁴²⁰ Både Cilla och Adam talar också om att de väljer elevnära exempel i form av etiska dilemman från den vardag som eleverna befinner sig i.⁴²¹ Det kan ses som en strategi för att göra undervisningen mer relevant och intressant för eleverna, även om lärarna i det här sammanhanget inte uttryckligen talar om detta som ett sätt att möta eventuella negativa attityder. De flesta lärarna har också valt att förlägga etikundervisningen tidigt i kursen. Frågan kan ställas om det valet också är en strategi för att möta

---

⁴¹⁸ Intervju med Adam, 2015-10-13.

⁴¹⁹ Exempelvis Bea i intervju, 2017-06-13.

⁴²⁰ Intervju med Cilla, 2017-06-20.

⁴²¹ Intervjuer med Adam, 2015-10-13, och Cilla, 2017-06-20.

elevers eventuella ointresse eller negativa attityder till ämnet? Är valet att börja kursen med etik ett sätt att ”sälja in” ämnet hos eleverna?

Problem med läsning

När frågan har ställts till lärarna i studien om vad som är viktigt att ta hänsyn till vid val av läromedel har de flesta tagit upp språket i läromedlen. Det gäller främst i valet av lärobok, men även andra läromedel som artiklar och exempelvis texter i Nationalencyklopedin. Frågan om språket i läromedlen hänger samman med en upplevd problematik kring elevers läsning.

Adam är en av lärarna som menar att språket i läromedlen har stor betydelse. Ett skäl till att välja bort ett läromedel är att språket är för komplicerat för eleverna. När han ser tillbaka på terminen tar han upp de artiklar som användes i undervisning om religion och vetenskap för en klass på ett yrkesprogram. Adam presenterade artiklarna väldigt snabbt för eleverna och de ”gick över huvudet” på många av dem, menar han.⁴²² Ibland kan elever också hitta texter på egen hand som är för komplicerade för att de ska förstå dem. Adam tror att problemen hänger samman med att hans elever går på ett yrkesprogram. Han tror inte att elever på högskoleförberedande program skulle ha samma problem.⁴²³ Nu är det inte helt tydligt vad Adam menar när han talar om att språket är för komplicerat för eleverna. Handlar det om läromedels läsbarhet eller är det snarare innehållet som är för svårt för dem? Dessa aspekter har en tendens att glida ihop då båda visar sig i att elever har svårt att läsa texter i vissa läromedel.

Även Dan menar att det finns problem med elevers läsning, men upplever ändå situationen delvis annorlunda:

Dan: ...att om jag får välja, så väljer jag även för studieförberedande program, läroböcker med enkelt språk.

Tomas: Språket är viktigt.

Dan: Ja, för dom förstår inte lärobokstexten.

[några sekunders tystnad]

---

⁴²² Intervju med Adam, 2016-06-07.

⁴²³ Intervju med Adam, 2015-10-13.

Dan: Det är så.⁴²⁴

Till skillnad från Adam menar Dan att elever har svårt att läsa lärobokstext oavsett vilket program de går på. Han ser därför inga avgörande skillnader mellan elever på yrkesprogram och elever på högskoleförberedande program. Han fortsätter med att förklara sitt val av lärobok:

Dan: Jag valde den för några år sedan när det var dags att byta läromedel. Vi kunde byta då, så jag valde den och jag gjorde det just därför att den har ett enkelt språk, alltså, det är inte en massa krångligheter och det är inte allt för mycket, eh... En del läroboksförfattare har en tendens att göra utvecklingar hit och dit och då måste man som lärare förklara det, och förklara det, och förklara det. Den tiden finns inte.⁴²⁵

När Dan hade möjligheten att köpa in en ny lärobok valde han alltså en bok med enkelt språk även till elever på högskoleförberedande program. Av citatet framgår att Dan dels anger ett enkelt språk som skäl till att välja boken, dels också talar om bokens struktur. Han vill inte ha en lärobok som enligt honom gör onödiga utvecklingar som det tar tid att förklara för eleverna. Lite senare i intervjun framkommer att han menar att det är läraren som ska göra sådana utvecklingar, inte läroboken. Det handlar alltså inte enbart om lärobokens språk, innehåll och struktur, utan valet kan även tolkas som att Dan i sin lärarroll inte vill styras av läroboken.

Dan antyder också att problemen med läsning av lärobokstext inte bara handlar om läsförmåga, utan även om att det finns ett motstånd mot böcker bland elever. Elever har möjlighet att använda fackböcker i arbete med olika uppgifter, men väljer ändå att inte göra det. Det blir nog ”mest nätet” som används, säger Dan.⁴²⁶ Det ligger också i linje med observationer av både Dans och andra lärares undervisning. Vid flera tillfällen har elever observerats arbeta med sina datorer i skolornas bibliotek, men till synes utan att använda några böcker.

---

⁴²⁴ Intervju med Dan, 2017-01-19.

⁴²⁵ Intervju med Dan, 2017-01-19.

⁴²⁶ Intervju med Dan, 2017-01-19.

Även Erik upplever att det finns problem när det gäller elevers läsning av lärobokstexter och andra texter. Sådana läromedel ”hamnar lite i marginalen” i hans undervisning:

Erik: Men jag vill ju egentligen att eleverna ska lära sig hantera faktatexter och lära sig läsa sådana texter. Man ger uppgifter läs det här, svara på frågor, men det blir liksom inte gjort så det är lite också en anpassning efter verkligheten. Eleverna läser inte och dom grejar inte det där riktigt, och då ger man upp lite.⁴²⁷

Erik menar att det nästan inte går att få elever att läsa faktatexter i en lärobok. Om man ger elever sådana uppgifter så blir de inte gjorda och då måste han själv kompensera för det på annat sätt. Erik ser det därför som en anpassning till verkligheten att inte ge eleverna arbetsuppgifter som bygger på att längre läromedelstexter ska läsas. Hos honom får därför andra läromedel en central roll i undervisningen, inte minst de presentationer som han skapat själv.⁴²⁸

Alvas erfarenhet är liknande. Hon menar att hennes elever har svårt för att läsa i läroboken och istället föredrar att använda hennes KeyNote-presentationer. Eleverna i klasserna vill inte läsa och de tycker inte att de förstår vad de läser, menar Alva, som därför har undvikit att låta elever läsa ”vilket går emot min svensklärarsida”, säger hon.⁴²⁹

Det finns skäl att fundera över om de här problemen framför allt är förknippade med elever på yrkesprogram. Den enda av lärarna som inte talar om läsning som ett problem är Cilla, som enbart undervisar elever på högskoleförberedande program. Samtidigt menar Dan att problemen gäller oavsett typ av program. Dan gör också under intervjun en jämförelse över tid av sina upplevelser när det gäller elevers läsande. Han menar att gymnasieelevers läsförmåga försämrats jämfört med när han var ny gymnasielärare på 1990-talet.⁴³⁰

En viktig iakttagelse är att lärarna framför allt talar om sina elever i generella termer när de talar om problem med läsning. Det är alltså inte så att problemet förknippas specifikt med elever som inte har svenska

---

⁴²⁷ Intervju med Erik, 2017-03-31.

⁴²⁸ Intervju med Erik, 2017-03-31.

⁴²⁹ Intervju med Alva, 2015-10-20.

⁴³⁰ Intervju med Dan, 2017-01-19.

som modersmål och inte heller med elever med kända läs- och skrivsvårigheter, även om det förhållandet nämns.

Lärarnas upplevelse av elevers bristande förmåga eller vilja att läsa får tydliga konsekvenser för läromedelsbruket. Mest drastiskt uttrycker sig Erik, som till stor del har valt bort läromedel med texter. Även Alva låter elever läsa texter i mindre utsträckning än vad hon antyder att hon egentligen önskar. Dan har inte valt bort läroboken, men valt en bok med enkelt språk. Adam har dock inte valt bort texter från undervisningen, även om han också brottas med problemet. Genom sina val av läromedel har alltså lärarna valt att möta den här utmaningen på olika sätt.

Elevhänsyn påverkar val av läromedel

Båda de förhållanden som behandlats i det här avsnittet, elevers attityder till ämnet religionskunskap och problem med läsning, får alltså konsekvenser för hur lärare väljer och använder läromedel. Läromedel kan väljas för att möta elever som förväntas ha en negativ attityd till ämnet religionskunskap. Flera lärare minskar sitt bruk av, eller väljer bort, läroboken och andra läromedel med mycket text. Båda förhållandena bidrar tillsammans till att styra bort från användning av lärobok och andra texter, till användning av läromedel som film och egenproducerade presentationer. Men vi ser även att lärare kan göra olika val även när de upplever liknande utmaningar, tydligast när det gäller problem med elevers läsning. Lärarnas hänsyn till eleverna förklarar förvisso mycket av läromedelsbruket, men inte alla val de gör. Därför är det nu dags att närmare studera läromedelsval som kan relateras till läraren själv.

9.3 Läraren själv

Avslutningsvis ska vi se på överväganden kring val och användning av läromedel som relaterar till läraren själv. Även om flera av de faktorer som behandlats så här långt i det här kapitlet och i det föregående har betydelse för läromedelsbruket, kvarstår ändå att läraren har ett friutrymme. Även om hänsyn till elever framstår som betydelsefullt, kan

lärare i princip välja i vilken utsträckningen de tar sådana hänsyn och på vilket sätt.

Faktorer knutna till läraren som person och som brukar diskuteras när det gäller läromedelsbruk är kön, ålder och antal år i yrket. Med endast sex lärare i en studie går det inte dra några slutsatser kring sådana eventuella skillnader. Men även om man bortser från det så går det ändå inte att se några tydliga samband mellan läromedelsbruk och dessa tre faktorer bland lärarna i den här studien. Istället ska tre andra förhållanden belysas: 1) lärares relation till religionsämnet, 2) lärares ämneskombination i sin behörighet och 3) lärares läromedelspreferens.

Lärares relation till ämnet religionskunskap

En av de tre relationerna i den didaktiska triangeln är mellan lärare och ämne, vilket är föremålet för det här delavsnittet. Relation till ämnet kan handla om vad lärarna uppfattar att ämnet har för syfte eller vad de själva har för mål med sin undervisning i religionskunskap. Alla sex lärarna har fått frågan varför de valde att bli lärare i religionskunskap. Tre lärare, Alva, Dan och Erik, talar om ett personligt intresse för religion och livsåskådning redan innan de påbörjade lärarutbildningen. Dan och Erik funderade på att bli präster, innan de valde att bli lärare. De tre andra lärarna, Adam, Bea och Cilla, svarar att de hade behov av ytterligare ett ämne i sin behörighet och att valet då föll på religionskunskap. Det betyder inte att de skulle vara mindre intresserade av ämnet än de andra tre lärarna. Men det betyder att tanken på att bli lärare i religionskunskap föddes i samband med lärarutbildningen och i Beas fall efter att hon arbetat som lärare under några år.

Data i den här studien tillåter inte att några egentliga slutsatser dras när det gäller om lärarnas intressen eller skäl till att bli religionskunskapslärare också får någon betydelse för undervisning och läromedelsbruk. Den enda som tydligt har uttalat sig i frågan är Dan i ett sammanhang där han talar om styrdokumentet:

Dan: ...och sen har jag svårt att frigöra mig från mina egna intressen, också.

Tomas: Ja.

Dan: Utan dom är ju ganska läromässiga, mer teologiska, om man säger så.⁴³¹

Strax innan citatet har Dan uttryckt bekymmer över att han uppfattar att styrdokumentet lägger stor vikt vid den religiösa praktiken och att religion då först och främst handlar om något som människor gör. Han menar att undervisningen riskerar att bli ytlig och att det även blir tråkigt för honom att undervisa i så fall. Dans egna intressen går mer åt vad han kallar det läromässiga och teologiska.

Det är möjligt att Dans syn på ämnet har betydelse för hur han undervisar och för hans läromedelsbruk. Hans kurs i religionskunskap har ett tydligt fokus på världsreligioner, framför allt judendom, kristendom och islam. Men ett betydande utrymme ges även till etik och undervisning om religion och vetenskap. Dans läromedelsbruk skiljer sig från de andra lärarnas på några punkter. Han använder sig av läromedel från färre läromedelskategorier än någon av de andra lärarna, vilket hänger samman med att han använder sin egen dator i begränsad utsträckning under lektionerna. Han använder själv och låter sina elever använda läroboken mer än vad flera andra lärare gör. Dan skiljer sig även i att han i mindre utsträckning än andra lärare använder läromedel där representanter kommer till tals. Det är inte heller något som han framhåller som viktigt i valet av läromedel. Tillsammans kan dessa observationer vara indikationer på ett annat fokus i Dans undervisning än hos de andra lärarna och som harmonierar med hans utsaga om ett intresse för läromässiga och teologiska frågor. Någon säker slutsats kan inte dras, mer än att peka på möjligheten.

En annan aspekt av lärarnas relation till ämnet är vad de menar att ämnet går ut på och vad som är deras roll som religionskunskapslärare. Ett återkommande svar är att ämnet ska bidra till att elever får förståelse för olika människor, som hos Alva här:

Alva: Jag tänker, alltså, mitt mål med min undervisning om jag säger så, är att eleverna ska få med sig en ökad förståelse för sin omgivning, en ökad tolerans, en ökad respekt för sina medmänniskor som har andra kulturella och religiösa bakgrunder.⁴³²

---

⁴³¹ Intervju med Dan, 2017-01-19.

⁴³² Intervju med Alva, 2015-10-20.

Alva använder begreppen förståelse, tolerans och respekt när hon talar om vad hon vill att eleverna ska utveckla i hennes undervisning. Även Cilla talar om att religionskunskap handlar om förståelse för andra människor och lyfter fram begreppet empati, samt menar att ämnet ligger nära skolans värdegrund.⁴³³ Bea betonar kunskap om varför människor gör som de gör, vilket vi såg i ett tidigare citat i det här kapitlet. Adam säger att han känner ett slags kall för att få människor att förstå hur andra tänker och att undanröja fördomar, men också att lyfta fram religioners baksidor.⁴³⁴ I kapitel sju såg vi hur Erik, när han svarar på vad han ser som ämnets syfte, kopplar det till användning av TV-serien *Från Sverige till himlen* i sin undervisning. För Erik är det ett sätt att levandegöra religion och religiositet i relation till ett Sverige som enligt honom är starkt präglad av individualism och ateism.⁴³⁵

Det handlar alltså om förståelse för människors olikhet. Mer eller mindre tydligt framstår det som att det handlar om förståelse för andra människor än eleverna själva och att religion är något som först och främst karaktäriserar andra människor. Mindre tydligt är att religionskunskap också kan handla om att elever ska få förståelse för sig själva. Sådana utsagor finns dock hos Bea och Cilla.⁴³⁶

Vad får det här för konsekvenser för läromedelsbruket? Det är svårt att dra några egentliga slutsatser. Trots liknande uppfattningar hos flera lärare om ämnets syfte och deras roll som religionskunskapslärare, så varierar läromedelsbruket hos dem. Men en sak som är gemensam för de lärare som lyfter fram förståelse för andra som ett viktigt mål, är att de använder läromedel där personer inom religioner och livsåskådningar på ett eller annat sätt lyfts fram eller kommer till tals. Därför framträder något av en kontrast mellan Dan och de andra fem lärarna både när det gäller denna aspekt av läromedelsbruket och vad som framkommer av lärarnas relation till ämnet religionskunskap.

---

⁴³³ Intervju med Cilla, 2017-06-20.

⁴³⁴ Intervju med Adam, 2015-10-13.

⁴³⁵ Intervju med Erik, 2017-03-31.

⁴³⁶ Intervjuer med Bea, 2017-06-13, och Cilla, 2017-06-20.

Lärares ämneskombination

Alla lärarna i studien undervisar i minst ett ämne utöver religionskunskap. Genom observationer och intervjuer framträder vissa tecken på att lärares ämneskombination kan ha betydelse för deras läromedelsbruk. Tre av lärarna har svenska som ämne utöver religionskunskap. De andra har engelska, historia, respektive samhällskunskap.

Adam är den lärare där ämneskombinationens betydelse framför allt kommer till uttryck, både genom vad han säger i intervjuer och vad som framgår av observationer. Efter att Adam sagt att han färgas mycket av att han också undervisar i svenska, får han en fråga om hur han skulle säga att han färgas:

Adam: Alltså i svenskämnet har man ju fokus på text, analys av text och förståelse av karaktärer. Och, alltså i religion, det står att vi ska läsa urkunder, de religiösa urkunderna. Och det blir ibland så att man läser dem som myter i religion så klart och tittar, men vad finns det här för roll för religionen, men slå ihop och se det även som text, kolla här nu: Vad är det här för parallellism? Vad är det här för bildspråk? Vad är det här för symbolik? Det är ju ord som vi lär ut i svenska.⁴³⁷

Adam talar om hur han kan låta elever analysera religiösa urkunder med litteraturvetenskapliga begrepp, som en konsekvens av hans ämneskombination. Ämneskombinationen verkar ha betydelse både för val av läromedel, som till stor del är utgörs av texter, men också hur dessa läromedel används. Adam integrerar även undervisningen i religionskunskap med svenska under vissa kursavsnitt, vilket vi såg i det föregående kapitlet.

För de andra fem lärarna är det svårare att se om ämneskombinationen har någon större betydelse för läromedelsbruket. Något motsvarande Adams bruk av texter har varken observerats hos eller framkommit under intervjuer med de andra lärarna som har svenska i sin ämneskombination, Alva och Cilla.

---

⁴³⁷ Intervju med Adam, 2015-10-13.

Lärares läromedelspreferens

Det finns uttalanden från lärarna som indikerar att man tydligt föredrar vissa läromedel, läromedelskategorier eller typer av läromedelskategorier framför andra, och som också sammanfaller med vad som observerats under lektionsbesöken. Man kan här tala om att lärare har en preferens för vissa läromedel eller typer av läromedel, vilket skulle kunna ses som en aspekt av lärares pedagogiska ideal. Men att särskilja pedagogiska ideal från andra motiv och faktorer är svårt; de kan tvärtom sammanfalla. Vi ska här se på några exempel där lärares preferens för olika läromedel ändå tydligt framträder.

Adams läromedelsbruk karaktäriseras av att han använder texter i stor utsträckning, men inte filmer. Vi har nyss sett att hans ämneskombination kan bidra till att förklara varför han gärna använder texter i stor utsträckning också i religionskunskap. Samtidigt är inte Alvas och Cillas läromedelsbruk lika textorienterat, trots att de också har svenska i sin ämneskombination. Cilla är visserligen till stor del styrd av gemensamma beslut på sin skola, till skillnad från Alva. När det kommer till hantering av elevers problem med läsning väljer flera lärare, inklusive Alva, bort eller minskar användningen av texter, medan Adam fortsätter använda texter i undervisningen. Därför kan Adam sägas ha en preferens för läromedel med texter som sammanfaller med betydelsen av hans ämneskombination, men sannolikt går utöver den och bidrar till att förklara att hans läromedelsbruk framstår som textorienterat.

Erik är däremot den lärare i studien som använder texter minst och istället använder filmer, mer än någon av de andra lärarna. Erik säger också själv att hans undervisning bygger mycket på filmisk upplevelse. Han väljer att visa dokumentärfilmer i sin helhet under många av sina lektioner, trots att han precis som andra lärare upplever tidsbrist.⁴³⁸ Det signalerar en tydlig preferens för film som läromedel, vilken även sammanfaller med hans önskan att levandegöra religion för elever som han uppfattar vara ointresserade och även negativt inställda till religionskunskap. Även andra lärare använder läromedel med liknande motiv, men Eriks läromedelsbruk går inte att förstå utan hans preferens för film som läromedel.

---

⁴³⁸ Intervju med Erik, 2017-03-31.

Flera lärare använder sig av presentationer i relativt stor omfattning. Cilla och lärarna på C-skolan skapar presentationer för varje lärarlett lektionstillfälle. Presentationerna har ett ämnesinnehåll samtidigt som de även ger strukturer åt lektionerna. Men Cilla går längre än så. Hennes presentationer är nav som länkar samman olika läromedel med varandra. Även Erik använder presentationer på ett liknande sätt. Här kan man tala om en läromedelspreferens som innebär att presentationer närmast får rollen av att vara centrala läromedel i kursen, bärare av lärarens, eller på C-skolan lärarnas, urval och strukturering av ämnesinnehållet, men som också andra läromedel relateras till genom länkar. Kontrasten blir tydlig i jämförelse med Dans läromedelsbruk. Liksom Erik håller Dan ofta längre lärarledda genomgångar under sina lektioner. Men Dan använder presentationer sparsamt och mestadels för att visa bilder och kartor. Istället har whiteboard-tavlan en central roll när Dan undervisar. Det är svårt att se dessa val som något annat än ett uttryck för lärarnas läromedelspreferenser. Ramfaktorn digital utrustning skiljer sig inte nämnvärt mellan skolorna och kan inte förklara olika bruk av presentationer. Visserligen talar Dan om svårigheter när det gäller användning av skolans lärplattform. D-skolan är också den enda skolan där eleverna hade iPads istället för datorer. Men Dan nämner inte dessa omständigheter som skäl till att han föredrar att skriva på whiteboard-tavlan istället för att använda presentationer. Han talar om att whiteboard-tavlan ger honom möjlighet att strukturera ett innehåll och rita modeller.⁴³⁹ Erik föredrar däremot att använda presentationer och precis som Cilla får dessa en central roll i undervisningen. Dan delar inte den preferensen.

Sammantaget visar studien att det finns ett betydande friutrymme när det gäller val och användning av läromedel i religionskunskap. Lärarens relation till ämnet och ämneskombinationen kan ha betydelse både för undervisning och för läromedelsbruk, men är inte på något sätt tvingande. Lärarna i den här studien gör delvis olika läromedelsval när de möter liknande situationer och utmaningar, men också när de har liknande mål med sin religionsundervisning. Dessa val följer vissa mönster hos lärarna som gör det berättigat att tala om läromedels-

---

⁴³⁹ Intervju med Dan, 2017-01-19.

preferens som en viktig aspekt av deras pedagogiska ideal och som därmed blir betydelsefull för praktiken som lärare i religionskunskap.

9.4 Avslutning

De resultat som redovisats i det här kapitlet visar hur läromedelsbruket påverkas av lärares hänsynstagande till sina elever, men också av läraren själv. Det är framför allt två förhållanden som är av betydelse för läromedelsbruket när lärare tar hänsyn till elever. Det första förhållandet gäller elevers attityder och inställningar till ämnet religionskunskap. Även om några lärare talar om elever som intresserade av ämnet och att det är tacksamt att undervisa i religionskunskap, framkommer också att det finns utmaningar i form av negativa attityder till ämnet. Det är de senare som också kan få konsekvenser för undervisning och läromedelsbruk. Lärare kan välja läromedel för att skapa intresse hos elever och för att visa att ämnet är både relevant och aktuellt. För det ändamålet används särskilt representanter och dokumentärfilmer, men även artiklar kan användas. Däremot används inte läroboken för det syftet.

Audun Toft har funnit liknande motiv hos norska religionslärare i användning av medier i undervisningen. Medier, i form av filmer och nyhetsmaterial, används i stor utsträckning både för att visa ämnets relevans men också för att skapa intresse hos elever som tycker religionsämnet är tråkigt. Men Toft ser ett problem när även en viss medielogik följer med in i klassrummet och får konsekvenser för hur religion representeras. Olika religioner får olika mycket utrymme i media. Mediers förkärlek för att skildra konflikter och motsättningar följer också med in i klassrummet. Framför allt kan bilden av islam påverkas på ett negativt sätt. Nu menar inte Toft att lärare passivt låter mediernas bild av religion få fritt spelrum i klassrummet. Tvärtom är de föremål för lärares didaktiska val och inramning, där de även blir problematiserade tillsammans med eleverna.⁴⁴⁰

Tofts resonemang är viktiga och relevanta också för de resultat som framkommer i det här kapitlet. Samtidigt visar den här studien att de ändå kan vara av begränsad betydelse, framför allt av två skäl. För det första, precis som Toft diskuterar, sker bruket av dessa läromedel i

---

⁴⁴⁰ Toft, "Inescapable News Coverage: Media Influence on Lessons About Islam".

en religionsdidaktisk kontext som lärarna kontrollerar. Eventuell påverkan från medier måste ses i relation till lärares medvetenhet om frågor kring representation och de religionsdidaktiska val som görs. För det andra, de läromedel som Toft framför allt syftar på när han talar om medier är inte de enda som används av lärarna och utifrån den här studiens resultat inte heller de mest använda. Om dessa medier kan ses som röster för vissa sätt att betrakta religion som färgats av medielogik så har de i så fall konkurrens från andra röster, framför allt lärarnas egenproducerade läromedel. Även om Tofts resonemang är berättigat, kanske mer hos vissa lärare än hos andra, och kanske mer för undervisning om visst ämnesinnehåll än annat, leder det ändå tillbaka till läraren. Det är läraren, eller lärarna, som genom sitt friutrymme har störst betydelse för vilka läromedel som används och hur de används.

I det här sammanhanget finns det även anledning att fråga om de negativa attityder hos elever till ämnet religionskunskap som lärare talar om gäller ämnet som sådant eller om det snarare handlar om negativa attityder till religion som företeelse. Av det lärarna säger om sina elever finns det anledning att anta det senare. Ointresse eller negativa attityder drabbar i så fall ämnet religionskunskap för att det handlar om religion. Sådana uppfattningar kommer någonstans ifrån. Flera svenska forskare har intresserat sig för föreställningar om religion och religioner bland svenskar. Enligt David Thurfjell finns det påtagligt olika föreställningar om olika världsreligioner. Buddhismen uppfattas som en fredlig och förnuftig religion, islam som en våldsam och farlig religion, medan kristendomen väcker känslor av pinsamhet.⁴⁴¹ Thurfjells studie som här refereras gäller vuxna, men även studier av skolungdomar indikerar liknande resultat. Religionsdidaktikern Thérèse H. Britton visar i sin avhandling hur elevers föreställningar om buddhismen som främst en ateistisk filosofi för inre utveckling, kan stå i vägen för förståelse av inre mångfald inom buddhismen. Denna västerländska ateistiska buddhism med fokus på meditation dominerar även i läromedel, enligt Britton.⁴⁴²

---

⁴⁴¹ D. Thurfjell, *Det gudlösa folket* (Molin & Sorgenfrei, Stockholm, 2015).

⁴⁴² Britton, *Att möta det levda – Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en besöksorienterad religionskunskapsundervisning*, 174.

Dessa studier tillsammans med resultaten i det här kapitlet påvisar existensen av ytterligare en yttre ramfaktor bestående av föreställningar om religion som allmän företeelse och om enskilda religioner, vilka via eleverna letar sig in i klassrummen och utövar en påverkan på undervisning och läromedelsbruk.⁴⁴³ Visserligen är Erik den enda av lärarna som explicit gör kopplingen mellan ett starkt sekulariserat svenskt samhälle och elevers attityder till ämnet religionskunskap. Men det är ändå rimligt att tala i termer av en yttre ramfaktor av särskild betydelse för undervisningen i religionskunskap och som är förknippad med en nationell kontext, men likafullt en ramfaktor som lärare kan förhålla sig till på olika sätt.

Det andra förhållandet av betydelse när lärarna talar om eleverna är problem relaterade till läsning. Elever har svårt att förstå vad de läser och det kan vara svårt att få dem att göra arbetsuppgifter som bygger på läsning av längre faktatexter. Det får som konsekvens att flera lärare, men inte alla, väljer bort texter, minskar sin användning av texter eller väljer en lärobok med enklare språk. Observationer indikerar också att elever själva väljer bort böcker i arbete med uppgifter av olika slag, när de har den möjligheten. Det är förhållanden som påvisats av bland andra Marte Blikstad-Balas.⁴⁴⁴

Lärarna menar att vissa texter är för komplicerade för eleverna, men det är inte klart om de syftar på språk eller innehåll. Båda tolkningarna är möjliga. Monica Reichenberg har i flera studier undersökt elevers läsande och icke-läsande av framför allt läroböcker. Hon påpekar att läsning är en komplicerad färdighet och svårigheter att förstå en text kan handla om olika saker: 1) Det kan handla om svårigheter med att avkoda bokstäver till ord, men även om skillnaden mellan tal-språk och skriftspråk om man är en ovan läsare. 2) Okända ord och

---

⁴⁴³ Det är en fullt berättigad fråga om inte också läraren bär med sig denna ramfaktor in i klassrummet, se exempelvis Kittelman Flensner, *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* och N. Lindström och L. Samuelsson, "Individualismens betydelse för moral- och etikundervisningen" i O. Franck m fl., red., *Religionskunskapsämnet i fokus – utmaningar och möjligheter* (Föreningen Lärare i Religionskunskap, Jubileumbok, årgång 50, 2020), 115ff.

⁴⁴⁴ Blikstad-Balas, "Skolens nye literacy. Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgjengelig i klasserommet?"; Blikstad-Balas, "'You Get What You Need' : A Study of Students' Attitudes Towards Using Wikipedia When Doing School Assignments".

begrepp är en annan utmaning. Här handlar det alltså inte om läsförmågan i sig, utan om elevens förkunskaper i form av begrepps-förståelse inför mötet med en text. 3) Många elever, fortsätter Reichenberg, har utvecklat en självbild av att vara dåliga läsare och kan ha som strategi att anstränga sig så lite som möjligt när de läser. 4) Utöver detta menar Reichenberg att just lärobokstexter kan vara svårare att läsa än andra texter och även att texter som skapats för att vara lättlästa ändå kan vara svårlästa!⁴⁴⁵

De här frågorna har ingen specifik koppling till ämnet religionskunskap, men landar ändå i religionskunskapslärarens praktik. Det som kan konstateras är att lärarna i den här studien inte främst talar om elever med annat modersmål än svenska eller elever med kända läs- och skrivsvårigheter när de talar om elevers problem med läsning. Det indikerar att de problem som lärarna talar om kanske inte först och främst har att göra med elevers läsförmåga, utan att det snarare kan handla om förkunskaper i form av begrepps-förståelse, elevers självbild i relation till läsning och hur läroböcker faktiskt är skrivna.

Båda dessa hänsyn till elever har betydelse för läromedelsbruket, men inte utan lärarens egen påverkan. Även om ett generellt mönster har identifierats i det att dessa två hänsyn till elever styr bort från användning av lärobok och andra texter och till ett bruk av film och egenproducerade läromedel, har vi sett att lärare kan göra olika val. Det synliggör lärarens friutrymme som vi nu ska gå in närmare på.

Tre faktorer har undersökts när det gäller läraren: relationen till ämnet, ämneskombination och läromedelspreferens. För de två första kan inga säkra slutsatser dras. Men det finns tendenser i alla fall hos vissa lärare som visar att uppfattningar om ämnets syfte och lärarens roll kan påverka hur undervisningen i religionskunskap genomförs och därmed också läromedelsbruket. Dan, som uttrycker ett personligt intresse för teologiska frågor, har en undervisning och ett läromedelsbruk som skiljer sig från de andra lärarnas. När det gäller faktorn ämneskombination finns det tydliga tecken på att den har betydelse för Adams undervisning och läromedelsbruk, men inte för de andra lärare.

Tydliga resultat finns däremot när det gäller den tredje faktorn, läromedelspreferens. Adam har en tydlig preferens för texter, medan Erik föredrar att använda filmer i undervisningen. Cilla och Erik

---

⁴⁴⁵ M. Reichenberg, "Are "reader-friendly" texts always better?"

skapar presentationer som får en central roll i undervisningen, så att andra läromedel ofta relateras till presentationerna. Dan använder i större utsträckning whiteboard-tavlan istället för presentationer och läroboken har också en relativt stor betydelse i hans undervisning. För de två återstående lärarna kan däremot ingen lika tydlig preferens påvisas.

Resultatet är därför att lärarna har ett betydande friutrymme när det gäller val och användning av läromedel i religionskunskap. Även om yttre ramfaktorer har betydelse och även om lärarna väljer att ta hänsyn till sina elever, så finns det ett friutrymme för dem att låta egna ideal och framför allt egen läromedelspreferens sätta sin prägel på läromedelsbruk och undervisning i religionskunskap.

9. Läraren, eleverna och läromedelsvalet

10 Diskussion

Religionskunskapslärare på den svenska gymnasieskolan har att svara för undervisning som ska främja elevers lärande och leda till måluppfyllelse inom ramen för olika kurser i ämnet. Den här studien har varit inriktad mot kursen Religionskunskap 1, den kurs i ämnet religionskunskap som är obligatorisk för alla elever på gymnasieskolan. Uppdraget kan sägas realiseras i form av lektioner där olika ämnesinnehåll bearbetas under aktiviteter och där läromedel används. Det sker inom ramen för religionskunskapslärarens praktik, där läraren har ett stort antal val att göra vilka även inkluderar de läromedel som används i undervisningen.

Läraren befinner sig samtidigt i en situation där en rad olika faktorer och omständigheter samverkar för att skapa en kontext inom vilken dessa val sker. Flera faktorer är allmänna till sin karaktär och kan vara av betydelse inte bara för religionskunskapsläraren, utan även för dennes kollegor som undervisar i andra ämnen. Andra faktorer är mer specifika för ämnet religionskunskap. Tillsammans utgör de villkor för läraren i religionskunskap när denne har att fatta beslut i sin undervisning.

Den här studien har haft som syfte att undersöka det läromedelsbruk som kommer till uttryck i denna kontext. Så vad är det som pågår i religionskunskapsklassrummet när det gäller bruk av läromedel och vad är det som styr detta läromedelsbruk?

10.1 En mångfald av läromedel

Studiens första frågeställning handlar om vilka läromedel som används i religionskunskap. Studiens resultat visar att de medverkande lärarna använder sig av flera olika typer av läromedel, många gånger även under en och samma lektion. De läromedel som observerats i studien har förts till olika kategorier. Alla sex medverkande lärare använder läromedel av flera olika kategorier, om än i olika omfattning. Man kan därför tala om en mångfald av läromedel som används i undervisningen i religionskunskap. Studien bekräftar resultat från andra

studier där bruk av läromedel i vid mening undersöks, inklusive studier som gjorts i religionsämnet.⁴⁴⁶ Att lärare använder många olika typer av läromedel är alltså inte specifikt för religionsämnet eller för lärarna i den här studien.

Mångfalden av läromedel hänger samman med den digitala utrustning som finns på skolorna. Enligt tidigare forskning medför digitaliseringen vad man kan kalla en ökad bandbredd för läromedelsbruket. Det blir möjligt, men framför allt enklare, att använda ett rikare utbud av resurser i undervisningen.⁴⁴⁷ De läromedel som används av lärarna i den här studien är också i hög utsträckning digitala eller sådana som enkelt kan distribueras digitalt till elever som har egna datorer. Ett samband framträder därför mellan användning av digital utrustning och läromedelsbruk. En indikation på detta är att den lärare i studien som använder läromedel av minst antal kategorier också är den som använder sig minst av digital utrustning i sin undervisning.

Digital utrustning betraktas i den här studien som en ramfaktor, men det är en ramfaktor som i huvudsak ökar friutrymmet för läraren. Tillgången till digital utrustning på skolorna förenklar för lärare att använda många olika typer av läromedel, men tvingar dem inte till det.

Egenproducerade läromedel är viktiga läromedel

Läromedel som lärarna producerar själva är de läromedel som används i störst omfattning. I den här studien har de delats in i tre kategorier: 1) textmaterial, som ofta innehåller instruktioner för olika uppgifter men även kan utgöras av texter författade av lärarna själva, bedömningsstöd och planeringar, 2) presentationer skapade med datorprogram som exempelvis PowerPoint, samt 3) det lärarna skriver på whiteboard-tavlan. Kan detta bruk ses som ett uttryck för lärares fri-

---

⁴⁴⁶ Broberg, "The use of teaching materials in religious education in Sweden: a quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms"; Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*; Conroy m fl., *Does Religious Education Work? A Multidimensional Investigation*; Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av läremidler og resurser for læring på tvers av arbeidsformer*; Norlander, *Historieundervisning i det multimediala klassrummet : lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet*.

⁴⁴⁷ Brodersen och Hansen, "Mål, Midler Og Scenarier", 20.

utrymme? Till skillnad från andra läromedel har läraren fullständig kontroll även över innehållet i egenproducerade läromedel. I den meningen kan bruket av dem ses som ett sätt att använda friutrymmet. Det skulle dock kunna vara så att avsaknad av andra lämpliga läromedel ”tvingar” lärare att skapa egna läromedel. Visst stöd för det senare finns när det gäller ämnesinnehållet religion och vetenskap, där lärare påtalar att läroboken ofta inte räcker till. Bruket av egenproducerade läromedel är dock framträdande även i undervisning om annat ämnesinnehåll. Det finns därför inte så mycket som talar för att bruket av egenproducerade läromedel skulle upplevas som påtvingat.⁴⁴⁸

Brittiska religionsdidaktiker har uttryckt oro över kvaliteten på de presentationer som lärare skapar.⁴⁴⁹ Nu hänger kvalitet samman med lärarens kompetens, men också vilka förutsättningar läraren har för att skapa läromedel. Det är därför svårt att se att den här frågan skulle inskränker sig till egenproducerade läromedel. Den borde även beröra val och användning av andra läromedel, liksom undervisning i sin helhet. Det är också svårt att se någon avgörande skillnad när det gäller kvalitetsfrågor mellan lärarproducerade presentationer och vad lärare skriver på svarta eller vita tavlor, något som lärare gjort i alla tider.

Samtidigt har de brittiska forskarna en viktig poäng. Bland lärarna i den här studien framkommer att presentationer kan ha en central roll både när det gäller innehåll och för att strukturera undervisningen. Lärare kan också uppfatta, inte utan bekymmer, att elever föredrar att använda deras presentationer framför exempelvis läroboken. Presentationer verkar därför kunna få större betydelse som läromedel än vad lärare själv egentligen avser. Inte minst därför finns det anledning att intressera sig för egenproducerade läromedel ur kvalitetssynpunkt och då särskilt presentationer.

Det omfattande bruket av egenproducerade läromedel indikerar också att de har en viktig ämnesdidaktisk funktion. Tillsammans med andra läromedel som används, kan de sägas vara en slags materiella

---

⁴⁴⁸ En av lärarna, Alva, berättar dock att hon tidigare arbetade på en skola där man inte köpte in några läroböcker och att hon av det skälet var tvungen att skapa egna läromedel.

⁴⁴⁹ Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*, 205; Conroy m fl., *Does Religious Education Work? A Multidimensional Investigation*, 164ff.

manifestationer av lärarens transformering av ämnesinnehållet. Också av det skälet förtjänar egenproducerade läromedel större vetenskaplig uppmärksamhet än vad de hittills fått.

Läroboken – utvald och bortvald

Näst efter de tre kategorierna av egenproducerade läromedel framstår läroboken som det mest använda läromedlet. Det visar att lärare väljer att använda lärobok i religionskunskapsundervisning i betydligt större utsträckning än de väljer att använda många andra typer av läromedel. Att läroboken är flitigt brukad framkommer även i Maximilian Brobergs studie.⁴⁵⁰

Lärarens möjlighet att välja vilken lärobok som ska användas skiljer sig mellan skolorna i studien. Den ena ytterligheten utgörs av en skola där huvudmannen bestämt vilken lärobok som ska användas, i det fallet en digital lärobok. Den andra ytterligheten representeras av en skola där lärarna styr inköpen och där det finns klassuppsättningar av flera läroböcker att välja mellan. Även om det finns klara begränsningar i vilka läroböcker som kan användas, så är lärarna i regel fria att bestämma omfattningen av bruket av lärobok och hur den ska användas i undervisningen.

Samtidigt kan den här studien bidra till att nyansera bilden av lärobokens betydelse som läromedel. Genom att summera alla aktiviteter där bruk av lärobok har observerats har ett kvantitativt resultat kunnat redovisas. Läroboken används under aktiviteter som motsvarar 18 procent av undervisningstiden i religionskunskap. Det är visserligen mer än för de flesta andra typer av läromedel, men inte så mycket att man kan tala om den som ett särskilt dominerande läromedel. Dessutom visar de kvalitativa resultaten att läroboken mer än något annat används som en informationskälla när elever arbetar med olika uppgifter de fått av sina lärare. Dessa uppgifter kan ibland vara utformade efter klassens lärobok så att eleverna förväntas använda den. Många gånger är dock uppgifter mer öppna till sin karaktär och läroboken framstår då som ett läromedel bland flera andra som elever

---

⁴⁵⁰ Broberg, "The use of teaching materials in religious education in Sweden: a quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms".

kan använda sig av, men också kan välja bort. Det är ett resultat som återkommer i andra läromedelsstudier, särskilt när det gäller elever på gymnasieskolan.⁴⁵¹ Att lärarens intention är att läroboken ska användas betyder inte automatiskt att eleverna också använder den. Det faktiska bruket av läroboken är därför mindre än vad ett kvantitativt mått kan ge intryck av.

En omständighet som påverkar användning av läroböcker är att lärare upplever problem när det gäller elevers läsning. Elever har svårt att förstå texten i läroböcker, men även andra texter. Det är inte heller så att elever alltid vill läsa i läroboken. Flera lärare, men inte alla, har valt att hantera det genom att minska användningen av texter i undervisningen. Det gäller inte bara bruket av läroböcker utan även fackböcker, som nästan inte används alls.

Nu kan läroboken ändå vara av betydelse fast på ett indirekt sätt. Läroboken kan ligga till grund för lärares planering av undervisningen och därmed ha ett inflytande utöver vad som kan observeras under lektionsbesök. I intervjuer framkommer dock stora skillnader mellan lärarna i vilken utsträckning de använder läroboken som stöd för planering. På en skola planerades undervisningen gemensamt av lärarna i religionskunskap utifrån läroboken. På de andra skolorna var det upp till den enskilde läraren och några lärare säger uttryckligen att de inte använder läroboken för planering. Det finns därför inget enkelt svar på frågan om läroboken så att säga indirekt ligger till grund för undervisningen.

Sammanfattningsvis kan läroboken därför beskrivas som både utvald och bortvald. Lärarna har valt att använda läroböcker i större utsträckning än de valt att använda flera andra typer av läromedel. Samtidigt blir ett kvantitativt mått delvis missvisande då bruket av läroboken till stor del är begränsat till att vara en informationskälla bland flera andra i elevers arbete med olika uppgifter. Elever väljer ibland bort läroboken när de har den möjlighet och ibland väljer lärare bort läroboken när de upplever att elever inte kan eller inte vill läsa den. Läroboken är det läromedel som mer än något annat tilldragit sig forskares intresse. Men studier som enbart förlitar sig på lärares självrapportering riskerar att både överskatta och underskatta lärobokens

---

⁴⁵¹ Se exempelvis Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*.

betydelse. Det faktiska bruket av lärobok måste studeras med andra metoder, vilket den här studien har lämnat ett bidrag till.

10.2 Mönster i läromedelsbruket

Den andra frågeställningen handlar om på vilket sätt läromedelsbruket relaterar till undervisningsaktiviteter och ämnesinnehåll. Ett resultat är att läromedelsbruket påverkas både av olika typer av aktiviteter såväl som av olika ämnesinnehåll. Men bruket av egenproducerade läromedel får beskrivas som omfattande oavsett aktivitet eller ämnesinnehåll.

Olika läromedel för olika aktiviteter

Fyra typer av aktiviteter har visat sig dominera undervisningen hos lärarna i den här studien: 1) lärarledd genomgång, 2) lärarlett samtal, 3) eget arbete, och 4) grupparbete. Lärarledda genomgångar domineras av egenproducerade läromedel, då lärare framför allt använder sina presentationer eller skriver på whiteboard-tavlan. Presentationer har alltid ett ämnesinnehåll, men kan även i varierande grad ha en strukturerande funktion för undervisningen. Några lärare länkar in andra läromedel i sina presentationer, som bilder, filmklipp och webbplatser. I det fallet kan presentationer få rollen som centrala läromedel, inte bara för lärarledda genomgångar utan för undervisningen i sin helhet. Det är ett resultat som ligger i linje med tidigare forskning.⁴⁵²

Under lärarledda samtal, eget arbete och grupparbete har egenproducerade läromedlen en mer begränsad roll. Framför allt fungerar de som instruktioner, ofta i form av textdokument, men även skrivna på whiteboard-tavla eller som text i presentationer.

Lärarledda samtal tar ofta sin utgångspunkt i ett läromedel, som eleverna först får ta del av. Lärare väljer mest att använda filmer för det ändamålet. Visning av en film följs nästan alltid av ett lärarlett samtal. Vid sidan av film används olika slags artiklar som utgångspunkt för lärarledda samtal.

---

⁴⁵² Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, 34ff.

Mest undervisningstid väljer lärarna i den här studien att använda för arbetsuppgifter som elever arbetar med på egen hand eller i grupp. Om alla aktiviteter som kan relateras till elevers arbete med olika uppgifter tas i beaktande, motsvarar det ungefär halva undervisningstiden. Lärarna skapar nästan uteslutande egna arbetsuppgifter med egna instruktioner, istället för att använda uppgifter i läroboken. Bruket av lärobok är ändå koncentrerat till arbete med uppgifter. Förutom läroboken finns det tydliga indikationer på att elever använder olika resurser på internet som informationskällor. Det gäller uppslagsverket *Wikipedia*, men även olika webbplatser. Författarna av huvudrapporten från det norska projektet ARK&APP beskriver att elever arbetar med ”multipla källor” när de löser uppgifter inom ramen för eget arbete och grupparbeten. De menar att det ställer speciella krav på eleverna, jämfört med att arbeta med ett tillrättalagt läromedel som exempelvis en lärobok.⁴⁵³

Olika typer av aktiviteter kan beskrivas som verktyg i lärarens didaktiska verktygslåda. Val av läromedel är också starkt förknippat med val av aktivitet. Det visar att val av läromedel i allra högsta grad är didaktiska val som sker kontinuerligt i undervisningen. Läromedelsval kan därför inte reduceras till något som sker innan en gymnasiekurs börjar.

Läromedel av betydelse för olika ämnesinnehåll

Det innehåll som anges i ämnesplanens centrala innehåll för Religionskunskap 1 bearbetas under olika kursavsnitt av lärarna. Det görs på olika sätt, vilket innebär att utformningen av kursen Religionskunskap 1 kan se olika ut hos olika lärare. Men det finns gemensamma drag hos de lärare som medverkat i den här studien. Det gäller särskilt etikundervisningen och ämnesområdet religion och vetenskap.

Etik behandlas av de flesta lärarna i ett eget och tydligt avgränsat område i början av kursen. Likheten är stor mellan lärarnas etikundervisning både vad gäller innehåll och läromedelsbruk. Den kretsar kring etiska resonemangsmodeller som eleverna först introduceras i, sedan får träna på med hjälp av etiska dilemman för att senare tillämpa i form

---

⁴⁵³ Gilje m fl., *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*, 38f.

av analyser av olika etiska problem. Läromedelsbruket i etikundervisningen är koncentrerat till egenproducerade läromedel och till läroboken. Andra läromedel används i mindre omfattning eller inte alls. Läroboken används också på ett mer varierat sätt och alltså inte bara som en informationskälla. Det stödjer att lärarna uppfattar etik som ett ämnesområde med ett givet innehåll och som också matchas väl av olika läroböcker. Att etikundervisningen utgör ett eget område i undervisningen istället för att integreras med annat ämnesinnehåll har tidigare observerats och kritiserats av Skolinspektionen.⁴⁵⁴

Även religion och vetenskap är ett ämnesinnehåll som bearbetas i ett eget tydligt avgränsat kursavsnitt av de flesta lärarna. Här är det olika positioner i debatter om religion och vetenskap, eller om skapelse och evolution, som tas upp. De läromedel som används, vid sidan av lärarens egenproducerade, är sådana där olika positioner kommer till uttryck. Det handlar främst om debattartiklar och dokumentärfilmer. De debatter och motsättningar som kommer till uttryck i dessa läromedel, blir därför viktiga i undervisningen om religion och vetenskap. Läroboken, den som delats ut till eleverna, upplever inte lärarna som särskilt användbar. Men det finns exempel där lärare väljer att ta in en annan lärobok och använder den för att strukturera debatten om religion och vetenskap, vilket då kan sätta stor prägel på undervisningen.

Etik och religion och vetenskap är alltså ämnesinnehåll som behandlas i tydligt avgränsade kursavsnitt och där det finns tydliga likheter i hur lärarna undervisar och vad de använder för läromedel. Skillnaderna är större när det gäller det övriga ämnesinnehållet, där olika religioner och livsåskådningar behandlas. Det är särskilt tydligt när det gäller de fem världsreligionerna, där vissa lärare låter dessa dominera kursens innehåll medan andra begränsar dem till ett kursavsnitt bland flera andra kursavsnitt. Ett läromedelsbruk som ändå är typiskt för det här ämnesinnehållet är användning av läromedel som utgör röster från "insidan" av religioner av livsåskådningar eller som skildrar livet på "insidan". I det förra fallet handlar det dels om representanter i form av fysiska personer som uppträder i undervisningen, dels om olika organisationers hemsidor, samt om religiösa

---

⁴⁵⁴ Skolinspektionen, *Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan*, 12f.

urkunder. Läromedel som skildrar livet på "insidan" är framför allt dokumentärfilmer, andra typer av filmer, men också informationsartiklar. Valet av sådana läromedel är förknippat med hur olika religiösa traditioner, grupper och individer representeras. Vi återkommer till den frågan nedan.

De resultat som framkommit här, att det finns skillnader i läromedelsbruk beroende på ämnesinnehåll, är förhållandevis nya. Det finns andra studier som påvisat sådana skillnader eller i alla fall antytt att sådana finns.⁴⁵⁵ Religionskunskap är ett enda ämne i den svenska grundskolan och gymnasieskolan, men det är ett ämne med olika ämnesinnehåll. Det kan innebära olika utmaningar för lärarna, vilket bland annat visar sig i deras läromedelsbruk. De skillnader i läromedelsbruk som observerats visar hur lärare kan möta dessa utmaningar i sin praktik som lärare i religionskunskap.

10.3 Vilka ramfaktorer har faktiskt betydelse?

Den tredje frågeställningen handlar om vilka villkor som är av betydelse för lärarens val av läromedel. I studien har fem yttre ramfaktorer identifierats baserade på lärarnas utsagor i intervjuerna. Dessa fem ramfaktorer är styrdokument, tid, organisation, ekonomi och digital utrustning. Även om dessa är av betydelse för den kontext i vilken religionskunskapsundervisningen bedrivs, finns även andra faktorer som är av betydelse. I den här studien illustreras de av den didaktiska triangelns tre komponenter ämne, lärare och elev.

När det gäller digital utrustning har vi redan konstaterat att den framför allt underlättar för lärare och elever att använda flera olika typer läromedel. Man kan gå så långt som att säga att skolans digitalisering är genomförd i den meningen att digital utrustning finns, fungerar och används i undervisningen på skolorna. Det bidrar till att förklara mångfalden av läromedel. Men vilken betydelse har andra ramfaktorer?

---

⁴⁵⁵ Tallaksen och Hodne, "Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?"; Jackson m fl., *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England*.

Ett läromedelsbruk präglat av tidsbrist?

En yttre ramfaktor som samtliga lärare talar om är tid, framför allt brist på tid. Inte minst gäller upplevd tidsbrist den stoffträngsel som lärarna talar om, när det gäller det centrala innehållet i kursen Religionskunskap 1. Denna tidsbrist får betydelse för hur lärarna väljer att utforma sina kurser, men frågan är hur stor betydelse den har för läromedelsbruket?

Flera lärare talar om att de väljer bort läromedel som förutsätter tidskrävande aktiviteter. Det handlar om att visa spelfilmer i sin helhet, vilket lärarna säger är ovanligt och inte heller skedde vid något av lektionsbesöken. När spelfilm används är det istället i form av korta klipp, som lärare väljer att visa för eleverna. Även användning av representanter i form av studiebesök eller genom att gäster bjuds in till skolan påverkas av tidsbrist. Det sker, men i mindre utsträckning än vad flera lärare säger att de skulle önska. Även läsning av skönlitteratur, främst hela romaner, nämns som exempel på vad som får stryka på foten när tiden inte räcker till.

Bruk av andra typer av läromedel skulle då möjligen inte påverkas negativt av tidsbrist på samma sätt eller kanske till och med gynnas om de är lättare att använda i en situation där lärare upplever att det är knappt om tiden. Man kan därför anta att det läromedelsbruk som framträder hos de sex lärarna är format, kanske medvetet, kanske omedvetet, för att passa en undervisningssituation där läraren upplever tidsbrist.

Organisatoriska ramar kan påverka läromedelsbruket

När det gäller skolornas organisation som ramfaktor framträder stora skillnader mellan skolor. På en av skolorna i studien har huvudman och skolledning valt att organisera skolan och undervisningen för att möjliggöra en långtgående ämnesintegrerad undervisning enligt en viss pedagogisk modell, vilket också är skolans profil. Halva undervisningstiden är därför avsatt för elevers arbete i grupper. Det är alltså ingenting som lärarna kan bestämma över. Delar av undervisningen är ämnesintegrerad i olika projekt, vilket också är ett beslut som ligger utanför de enskilda lärarens kontroll. När undervisning enbart sker i religionskunskap, förväntas därutöver samtliga religionskunskapslärare

på skolan att planera och genomföra den tillsammans. Även läroboken har valts av skolans huvudman, inte av lärarna. Det lämnar ett mycket begränsat friutrymme för den enskilde läraren. Den undervisning och det läromedelsbruk som framträder på skolan är därför ett resultat av flera lärares gemensamma val, men också av starka organisatoriska ramar.

Kontrasten är stor jämfört med situationen för de andra fem lärarna i studien. Även på de skolorna finns organisatoriska ramar, framför allt när det gäller schema. Men i övrigt har lärarna möjlighet att själva välja arbetsformer och aktiviteter, hur ämnesinnehållet ska bearbetas under kursen och, inte minst, vilka läromedel som ska användas. För dessa lärare har organisatoriska ramar en begränsad påverkan och de har därför ett betydande friutrymme.

Resultatet visar alltså att det kan vara stora skillnader mellan skolor och att organisatoriska ramfaktorer i vissa fall kan vara av mycket stor betydelse. Men vilka skillnader visar sig då i läromedelsbruket? Det kan förvåna, men det finns inga påtagliga skillnader mellan skolorna, förutom när det gäller valet av lärobok. De lärare som gemensamt väljer läromedel, som en konsekvens av de organisatoriska ramarna på skolan, väljer i allt väsentligt samma typer av läromedel som lärare på andra skolor och som styr över valet själva. Slutsatsen blir därför att även om organisatoriska ramar påtagligt kan begränsa lärares friutrymme, behöver det inte nödvändigtvis avspeglas i läromedelsbruket.

Ekonomiska ramar av begränsad betydelse?

Av de fem yttre ramfaktorer som identifierats som betydelsefulla, verkar lärarna uppleva att skolornas ekonomi har begränsad betydelse för bruket av läromedel. Lärare talar om skolornas ekonomi nästan enbart i relation till läroböcker. Det finns exempel på att inköp av nya läroböcker av ekonomiska skäl inte kunnat göras vid den tidpunkt som läraren själv önskat. Men det finns även lärare som upplever att skolans ekonomiska resurser är fullt tillräckliga. En lärare talar om ekonomiska resurser som en förutsättning för att göra studiebesök, när det kräver en resa till en annan stad. I övrigt talar inte lärarna om ekonomi som en ramfaktor i relation till läromedelsbruk.

Även om inte lärarna talar om ekonomiska ramar som särskilt begränsande, så kan frågan ställas om inte det läromedelsbruk som observerats ändå är av sådant slag att det avspeglar begränsade ekonomiska resurser? Bortsett från läroböcker och abonnemang på vissa digitala tjänster, är de läromedel som observerats inte förknippade med några direkta kostnader. Många läromedel, inte minst artiklar, hämtades gratis via internet. Även flera av de filmer som användes, visades från YouTube eller på annat sätt som inte medförde några kostnader. De läromedel som lärarna producerar själva medför inga direkta kostnader, även om lärarnas arbetstid inte är gratis. Det skulle kunna innebära att ramfaktorn ekonomi har en större betydelse än vad som direkt framkommer av intervjuerna med lärarna. Det gäller inte minst om en betydande del av en skolas resurser används till digital utrustning. I så fall befrämjar digitala utrustningen användning av en mångfald av läromedel, samtidigt som utrymmet minskar för att använda andra läromedel som medför kostnader.

Ur kostnadssynpunkt är de läromedelskategorier som i den här studien benämns debattartikel och informationsartikel intressanta. När klassrumsobservationerna genomfördes åren 2015 till 2017, var det vanligt att sådana artiklar var tillgängliga gratis på framför allt olika dagstidningarnas webbplatser. Sedan dess har det blivit betydligt vanligare att tidningar tar betalt för sina artiklar. Frågan kan ställas om denna utveckling också kan få konsekvenser för bruk av sådana läromedel?

Ämnesplanen är viktig, men inte för läromedlen

Om lärarna inte talar så mycket om ekonomi, så talar de mer och framför allt mer engagerat om ämnesplanen för religionskunskap. Det som särskilt tilldrar sig deras uppmärksamhet är frågan om stoffträngsel. I varierande grad uttrycker de frustration över vad de menar vara ett allt för omfattande centralt innehåll i förhållande till att kursen Religionskunskap 1 är en 50-poängskurs.

När det kommer till val av läromedel verkar dock inte ämnesplanen vara särskilt betydelsefull. Det finns förväntningar på att läroböcker ska vara anpassade till ämnesplanen. I övrigt säger flera lärare att egentligen vad som helst kan användas som läromedel, eftersom det centrala innehållet på kursen är så brett. Det kan tolkas som att det är

bruket av läromedlen som behöver anpassas till ämnesplanen, snarare än att läromedlen i sig själva behöver vara anpassade till den.

Utmaningar och friutrymme

Trots olika villkor på olika skolor har den här studien ändå visat att lärare har ett ansenligt friutrymme. Det visar sig bland annat när de gör olika läromedelsval även när de möter liknande utmaningar. En utmaning som tidsbrist kan få en lärare att välja bort visning av filmer i undervisningen, medan en annan lärare ändå väljer att visa film trots bekymmer över att få tiden att räcka till. Tid, framför allt brist på tid, är en av de ramfaktorer som samtliga lärare talar om och förhåller sig till, men som ändå alltså kan hanteras olika när det kommer till val och bruk av läromedel.

En annan utmaning som lärarna talar om är problem när det gäller elevers läsning av texter, inte minst texter i läroboken. Flera lärarna upplever att eleverna använder läroböckerna mindre än de skulle önska och att det i vissa fall är mycket svårt att få elever att läsa i läroboken. För några lärare innebär det att i större eller mindre grad välja bort läroboken och andra texter, för att istället välja andra typer av läromedel. Men en av lärarna, som talar om samma utmaning, fortsätter ändå att använda texter i undervisningen. Det är ytterligare ett exempel på att lärare som möter samma typ av utmaning ändå väljer att hantera den på olika sätt, vilket blir synligt genom deras val av läromedel. Friutrymmet tillåter olika tillvägagångssätt.

Dessa skillnader kan förklaras vara ett uttryck för läromedelspreferens, vilket innebär att lärare föredrar vissa läromedel och vissa typer av läromedel framför andra. I den här studien har en preferens för texter identifierats och en annan preferens för film. Lärare med dessa två olika preferenser uppvisar mycket olika läromedelsbruk, även när de upplever liknande utmaningar. En annan läromedelspreferens som identifierats gäller valet mellan att använda digitala presentationer eller att skriva på whiteboard-tavlan. Även detta är ett uttryck för lärares friutrymme och där skillnaderna kan vara påtagliga.

Men trots dessa skillnader finns även stora likheter i de medverkande lärarnas läromedelsbruk. Ramfaktorer kanske inte formar bruket av läromedel, men kan i alla fall leda till att lärarna gör liknande val. Det gäller inte minst i förhållande till tid och ekonomiska resurser.

Det kan också finnas andra ramfaktorer som begränsar eller i alla fall påverkar lärares friutrymme och som inte har fångats i den här redogörelsen. En sådan ramfaktor kommer att lyftas fram när vi nu avslutar kapitlet och avhandlingen med att sätta fokus på religionskunskapslärares praktik.

10.4 Religionskunskapslärares praktik

Den fjärde och sista frågeställningen handlar om hur läromedelsbruket kan förstås som ett uttryck för religionskunskapslärares ämnesdidaktiska praktik. På ett sätt är alla resultat som redovisas i den här studien uttryck för en sådan praktik. Flera är dock av betydelse oavsett skolämne. Sedan finns det faktorer som lärare uppger som viktiga vid val av läromedel eller som på annat sätt framkommer i deras övervägande kring val och bruk av läromedel, och som mer direkt kan knytas till ämnet religionskunskap. Det är sådana faktorer som står i fokus i det här avsnittet.

Ett resultat av studien som vi redan varit inne på är att lärarna väljer och använder läromedel i relation till olika ämnesinnehåll i kursen Religionskunskap 1. Mot en fond av egenproducerade läromedlen som är de mest använda oavsett undervisningens innehåll, framträder ändå relativt tydliga didaktiska läromedelsval som lärare gör i undervisning med olika ämnesinnehåll. Utmärkande för undervisning om enskilda religioner och livsåskådningar är att flera lärare använder läromedel där röster från insidan av olika religioner och livsåskådningar kommer till uttryck. Här blir begreppet representation relevant att relatera läromedelsbruket till.

Representation och läromedelsbruk

Begreppet representation är ett teoretiskt begrepp som inom religionsdidaktik ofta är förknippat med den didaktiska modellen *tolkande ansats*, där den utgör en av tre huvudkomponenter. Inom tolkande ansats uppfattas möten med "insiders" som väsentliga i lärandet.⁴⁵⁶ Frågan om representation handlar om hur religioner representeras,

---

⁴⁵⁶ Jackson, *Religious education : an interpretive approach*.

exempelvis i läromedel. En utgångspunkt ligger i en kritik mot en ofta förenklad och stereotyp beskrivning av "världsreligioner" som relativt homogena trosuppfattningar, men som inte gör rättvisa åt den variation och mångfald som finns inom dessa traditioner. Med en tolkande ansats ser man på en religion (eller religiös tradition) visserligen som en slags helhet, men som en mångfaldig sådan. Olika "insiders" kan ha olika förståelse och syn på den egna religionen.⁴⁵⁷ Hänsyn till representation innebär att fokus läggs på individer och grupper i undervisningen, snarare än på den nivån som en religion representerar.⁴⁵⁸

I flera av lärarnas övervägande återkommer frågan om hur människor inom olika religioner och livsåskådningar representeras i läromedel. Här kan de rikta kritik framför allt mot läroböcker för brister i det avseendet. Istället framhåller flera lärare möjligheten att låta elever möta representanter för olika religioner och livsåskådningar i form av fysiska personer, genom att dessa bjuds in till skolan eller i samband med studiebesök. Flera lärare menar att möten med representanter är viktiga för att elever ska förstå att religion och religiositet är, som en lärare uttryckte det, en levande verklighet för många människor. I det resonemanget kan man uppfatta att representanter används både för att skapa autenticitet i undervisningen och legitimitet för ämnet religionskunskap. Möten med sådana personer kan också ske indirekt genom läromedel som dokumentärfilm, artiklar och hemsidor. Hänsyn till frågan om representation verkar därför bidra till att styra bort från användning av läroböcker och till användning av läromedel där personer inom olika religioner och livsåskådningar framträder.

Med tanke på att möten med representanter i form av fysiska personer värderas högt av lärarna kan det tyckas vara märkligt att det inte sker särskilt ofta. I den här studien har det skett tre gånger under 93 lektionsbesök. Det behöver dock inte vara så märkligt utan ligger i även linje med annan forskning. Osbeck och Pettersson fann att bland svenska lärare i religionskunskap uppgav 15,5 procent att studiebesök sker ofta, medan så mycket som 93,3 procent menade att det är viktigt att göra studiebesök.⁴⁵⁹ Diskrepansen förklaras enkelt av ramfaktorn tid.

---

⁴⁵⁷ Jackson, *Religious education : an interpretive approach*; Jackson, "The interpretive approach as a research tool: inside the REDCo project".

⁴⁵⁸ Jackson, "The emergence and development of the interpretive approach."

⁴⁵⁹ Osbeck och Pettersson, "Sweden: non-confessional and confessional education".

Utifrån hur begreppet representation förstås i en tolkande ansats, kan en problematisering göras av bruket av representanter, vare sig det sker direkt i möte med fysiska personer eller indirekt via dokumentärfilm eller andra läromedel. För det första gäller det vilka personer som får representera olika religiösa traditioner eller grupper. Problemet illustreras kanske tydligast i bruket av TV-serien *Från Sverige till himlen*. I vissa av seriens avsnitt är det en expert som är representant för en viss tradition, till exempel en ortodox judisk rabbin, medan det i andra avsnitt är en lekman. I några program kan vissa praktiker få stort utrymme, till exempel när en hinduisk kvinna praktiserar ayurveda, men utan att det ställs i relation till andra hinduers praktik. Serien erbjuder alltså exempel på variation både mellan och inom religiösa traditioner, vilket i sin tur kan erbjuda både religionsdidaktiska möjligheter och utmaningar när det gäller representation. Nu finns det bara en enda observation i studien av att representation diskuteras och problematiseras av en lärare i en klass, trots att serien är så flitigt brukad. Frågan verkar annars inte spela någon stor roll för de lärare som använder serien. Om inte möjligheter att diskutera och problematisera vem som får representera en viss religiös tradition tillvaratas, finns risken att användning av en serie som *Från Sverige till himlen* snarare bidrar till stereotypa föreställningar än att utmana dem.

För det andra kan representanter användas för att möta elevers ointresse och negativa attityder till ämnet religionskunskap. En lärare uppfattade ett besök av en representant för Hare Krishna-rörelsen som lyckat eftersom elever uppskattat det och tyckte att "han var ju ganska vanlig ändå". Representanter väljs också med omsorg av lärarna. Lärarna ser ett möte med en representant som värdefullt, men också riskabelt. De återanvänder därför "säkra kort", sådana personer som de uppfattar har fungerat väl vid tidigare tillfällen. Det finns även exempel på att de hellre avstår från att bjuda in en annan representant när ett "säkert kort" inte är tillgängligt. De kan också välja personer som de tänker ska göra ett gott intryck hos eleverna. Det finns alltså olika motiv till att representanter väljs ut och det kan därför behöva problematiseras. Vilka representanter får eleverna möta och vilka får de inte möta? Vad kan det innebära om besökare som tilltalar eleverna prioriteras framför andra representanter?

En ämnesspecifik ramfaktor

Skolornas digitala utrustning har i den här studien framstått som en ramfaktor som befrämjar bruk av olika digitala läromedel. Kan digitalisering även utgöra en mer begränsande ramfaktor för undervisningen i religionskunskap? Toft och Broberg menar att religionsundervisningen påverkas när olika medier letar sig in i klassrummet via den digitala utrustningen. De finner att medier dels kan påverka vilka frågor som behandlas i religionskunskap, där lärare gärna tar upp aktuella frågor med motivet att visa för eleverna att ämnet är relevant. Toft och Broberg ser också att medier gärna lyfter fram kontroversiella frågor och konflikter, vilket också påverkar undervisningen.⁴⁶⁰ De talar inte om digital utrustning och medier i termer av att vara ramfaktorer, men menar ändå att vad medier tar upp och hur det tas upp också får konsekvenser för religionsundervisningen.

Även i den här studien finns det exempel på att läromedel kan väljas av lärare för att de relaterar till aktuella eller kontroversiella frågor. När lärare talar om det framhålls det dock snarare som en möjlighet, än som något det skulle vara svårt att värja sig emot. Både observationer och intervjuer indikerar att lärarna i den här studien medvetet väljer läromedel. Det är också viktigt att komma ihåg att de typer av läromedel det här handlar om, främst dokumentärfilm, artiklar och olika webbplatser, används i begränsad utsträckning i jämförelse med egenproducerade läromedel.

Toft och Brobergs iakttagelser är ändå intressanta inte minst i relation till undervisning om olika ämnesinnehåll. Det finns inget som utesluter att medier kan ha större eller mindre påverkan i relation till olika ämnesinnehåll och varför inte olika religioner? Toft menar att undervisningen om islam är särskilt påverkad av vad och hur medier beskriver den religionen.⁴⁶¹ I den här studien finns ett ämnesinnehåll där frågan har väckts. Det gäller undervisning om religion och vetenskap. Hos några lärare används nästan enbart läromedel som motsvarar det Toft kallar medier och där inte minst konfliktperspektivet är framträdande. Flera lärare valde att använda läromedel där olika ståndpunkter i synen på relationen mellan religion och vetenskap uttrycks. Här kan man undra om medier, med Tofts terminologi,

---

⁴⁶⁰ Toft och Broberg, "Perspectives: Mediatized Religious Education", 112f.

⁴⁶¹ Toft, "Inescapable News Coverage: Media Influence on Lessons About Islam."

får ett genomslag i undervisningen om religion och vetenskap på ett sätt som de inte får när det gäller annat ämnesinnehåll? Det är i alla fall en möjlig tolkning av den här studiens resultat.

Thérèse H. Britton har i sin doktorsavhandling diskuterat betydelsen av elevers förhandsuppfattningar om buddhism och vilken betydelse det kan få för undervisningen. Hon talar om återklanger av föreställningar om enskilda religioner som via eleverna tar sig in i klassrummet och därmed blir en förutsättning för undervisningen och till och med ett hinder i elevernas lärande. Liknande återklanger finns när det gäller föreställningar om andra religioner.⁴⁶² David Thurfjell har undersökt föreställningar bland svenskar om buddhism, islam och kristendom.⁴⁶³ Vad dessa studier indikerar är förekomsten av en ramfaktor i form av föreställningar i det svenska samhället om religion i allmänhet och om enskilda religioner, och som via elever också framträder i klassrummet, det Britton kallar återklanger. Den här studien ger en liknande bild, även om det inte finns några resultat som gäller för enskilda religioner. Lärarna talar om att elevers attityder till ämnet religionskunskap kan vara negativa. Några lärare talar om dem som snabbt övergående, medan andra talar om dem som mer bestående. Men det är i alla fall något som lärare tar hänsyn till, planerar för och väljer läromedel efter. Därför är det rimligt att tala om dessa föreställningar om religion som en egen ramfaktor. Vi ser också att vissa läromedel som används kan sägas vara påverkade av samma ramfaktor. Det är alltså inte bara hos elever, eller lärare, som man kan finna återklanger av olika föreställningar om religion och religioner.

Det finns idag en relativt omfattande religionsdidaktisk forskning om religiösa elevers utsatthet men också hur klassrummet kan bli ett ”safe space” för alla elever. Det är forskningsresultat som påvisat en ofta dominerande sekularistisk diskurs i svenska klassrum och som kan sägas vara empiriska belägg för att religionsundervisningen påverkas av en sådan ramfaktor.⁴⁶⁴ Den här avhandlingen har visat att lärare, i

---

⁴⁶² Britton, *Att möta det levda – Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en besöksorienterad religionskunskapsundervisning*, 174.

⁴⁶³ Thurfjell, *Det gudlösa folket*.

⁴⁶⁴ Se exempelvis Kittelman Flensner, *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* och Vikdahl och Skeie, ”Possibilities and limitations of religion-related dialog in schools: Conclusion and discussion of findings from the ReDi project.”

10. Diskussion

varierande grad, talar om denna ramfaktor. Den har också visat att lärare försöker hantera den genom sitt läromedelsbruk.

Läromedelsbruket är inte minst därför en central aspekt av religionskunskapslärares praktik. En ökad medvetenhet vid val, användning, men även vid produktion av läromedel, kan bidra till en bättre beredskap för att möta denna och andra utmaningar i religionskunskapsundervisningen.

10. Diskussion

Summary in English

Introduction

Teaching and educational materials play central roles in religious education (RE), as well as in other school subjects. They are important tools for teachers and critical for students when the subject matter is engaged. The materials used in RE represent major components in teachers' planning and in classroom practice. Studying the use of teaching materials provides an opportunity for studying one important aspect of teachers' practise of RE.

The aim of this study has been to investigate the use of teaching materials in RE at Swedish upper secondary schools. The study utilises four research questions: 1) What kind of use of teaching materials emerges in teachers practices in RE? 2) How are use of teaching materials related to different activities in lessons and to different topics in RE? 3) Which factors impact teaching in RE and teacher's selection of teaching materials? 4) How does the use of teaching materials contribute to understanding of RE teachers' practices?

The study employs a broad concept of teaching materials, in line with Jackson, et al (2010). Thus, teaching materials are not limited to textbooks, school films, and other materials primary produced for schools and teaching, but includes all kinds of materials that teachers and students use in RE and with a content related to RE.

RE is situated in a context where different kinds of frame factors impact teaching and learning (Lundgren, 1989; Lindblad et al, 1999; Linde, 2012; Öberg, 2019). As an aspect of teachers' practise of RE, the selection and use of teaching materials are understood to be affected by frame factors. Identifying frame factors and determining the impact on the use of teaching materials are therefore of importance.

RE at Swedish upper secondary school is a mandatory, non-confessional and integrative subject. The subject contains Christianity, religions, and worldviews, including aspects of gender, sexuality, and ethnicity. The subject also contains ethics and since 2011 the topic 'religion and science'.

The study was performed at five upper secondary schools, within all six teachers participated. The teachers have been observed for 15-21 hours each with the researcher present in the classroom. Data were produced by taking hand-written field notes in a pre-pared observation scheme. There was no recording, except for control of field notes at five lessons. The teachers were also interviewed after the period of observations, using a semi-structured guide. The data thus includes field notes from observations and conversations, and audio recordings from the interviews. Thematic analysis was used to analyse the data.

Results

The materials

The teachers in this study used various teaching materials and resources. The textbook, although used by all teachers in the project, was, however, far from the only or even the most important teaching material. The teachers also used different kinds of texts: articles, sacred texts, and dictionaries. Articles, dictionaries, and even sacred texts to some extent, were used from different web resources. Other web resources, such as religious organisations' home pages, were also used. This shows how teachers' and students' access to computers and the Internet influences their use of teaching materials on a daily basis. Notably, there are very few observations of use of books other than the textbook. There are no observations of teachers or students using books from school libraries.

Four teachers used films in their teaching. Documentaries are the most significant kind of film used, particularly in the teaching of world religions. Of special importance was the Swedish TV-show *Från Sverige till himlen* (From Sweden to Heaven), produced by the Swedish public service television company. In the episodes the host visits persons or families belonging to different religious traditions. Documentaries were usually viewed in their entirety during lessons. There was a minor use of fiction films. Unlike documentaries, fiction films were never viewed in whole. The teachers used short clips from the films.

On some occasions visitors from religious communities were invited to the schools or the teachers took their students to visit local religious institutions. During observations visitors from the Hare

Krishna-movement and from the Church of Sweden were invited to the schools. A class visited a local Sunni mosque during another observation.

However, most of the teaching materials used are of a different kind. They are produced by the teachers themselves, such as PowerPoint-presentations and documents of different kind, particularly instructions for assignments. PowerPoint-presentations are used by the teachers during lecturing but also as resources by the students when accessible through learning management systems along with other documents.

The use of materials and activities – lectures, discussions, and assignments

During a lesson, teaching is organized as one or more activities. One type of activity is the teacher lecturing. About one quarter of the teaching observed can be described as teacher lecturing, a considerable amount of time. The teachers mainly used PowerPoint-presentations or the whiteboard during lecturing. Some teachers used PowerPoint-presentations of considerable length, using them during more than one lesson and during different activities. Although such presentations usually were just one resource among others, they tend to be the most significant teaching material.

Another common activity consists of discussions. Usually when students discuss a topic, the discussion has been preceded by an activity where a teaching material has been used for input to the discussion. This is the main use of films. Viewing a film was almost always accompanied by a discussion. Articles and sacred texts were also used for input to discussions, but never the textbook.

Assignments play an important role. Almost fifty percent of the observed teaching were used for different activities connected to assignments. The assignments were created by the teachers themselves. For some assignments, teachers instructed the students what materials they were supposed to use. The most frequently used teaching material was textbooks. This was also the typical use of the textbook – as a source of information for students when working on assignments. The students also relayed on different web resources, whether in accordance with teachers' instruction or not. One recurring

web resource used by the students was Wikipedia, even though teachers on some occasions instructed students not to use this source.

Topic specific use of materials

Most of the teaching observed was about ‘world religions’,⁴⁶⁵ other religions, and worldviews. Distinct teaching was also observed in ethics and ‘religion and science’. Some observations indicate a topic specific use of teaching materials in RE.

In teaching concerning ‘world religions’, other religions, and worldviews most teachers selected and used teaching materials about persons or opinions representing different traditions. Here we find the visitors from the Hare Krishna-movement and The Church of Sweden, and the imam meeting the students at the mosque. But as a ‘second best option’, teachers selected teaching materials to let the student meet representatives by proxy. This is the main reason given by teachers for viewing documentaries. It also is an important reason when selecting articles, and even when using textbooks. The textbook was primary used as a source of information for assignments.

The teaching in ethics was dominated by discussions about dilemmas and working on assignments, where students were analysing ethical problems. Films played a minor role in the teaching of ethics. Instead articles and ‘other stories’ where used as input when discussing dilemmas. Some stories were made up by the teachers themselves, while others seem to have been used over and over again and their origins unknown. Textbooks where used as a support when analysing ethical problems. Here we can see a wider use of the textbook, than just as a source of information.

The teaching about ‘religion and science’ was focused on the evolution-creation-controversy (mentioned in the syllabus as an example but not a mandatory topic). The teachers selected materials representing different opinions in the controversy, mainly a Darwinian position represented by vocal atheists like Richard Dawkins and a theistic-evolutionist position represented by Christians trying to reconcile the theory of evolution with a Christian faith. The teaching materials used were documentaries about different positions in the

---

⁴⁶⁵ Buddhism, Christianity, Hinduism, Islam, and Judaism.

controversy and articles by people representing different positions. During interviews, some teachers criticised a lack of useful information in textbooks about 'religion and science'.

Frame factors impacting RE and the use of teaching materials

By analysing the interviews with the teachers, with the aim to understand factors of importance for planning and teaching RE, five frame factors emerged. The syllabus where discussed, but not as an important factor when selecting teaching materials. Teachers expect textbooks to be aligned to the present syllabus and are critical when this is considered not to be the case. But of more importance, teachers find a content overload in the syllabus which they consider to be problematic and to contribute to another frame factor of importance: lack of time.

Time, mainly lack of time, is the factor which most impacts RE, according to the teachers. Teachers struggle to cover the syllabus content and use different strategies for coping with lack of time. One such strategy is cooperation and integration with another subject. But the impact on use of teaching materials is limited. Time-consuming activities are dropped. No fiction films are viewed on the whole and no novellas are read in class. Local representatives are invited to RE lessons, but not to the extent that teachers prefer. The teachers highly value the participation of local representatives in RE but claim that lack of time prevents them from inviting more than just a few.

A third frame factor impacting RE is school organisation, including the schedule. There are huge differences between the schools in this study. One of the schools expected the RE teachers to coordinate planning and teaching, even together with teachers of other subjects. The textbook was selected by the school company, not the teachers. A RE teacher in this school was thus very limited by the organisation. The other teachers, working at other schools, had considerably more opportunity to make their own decisions in planning and when selecting teaching materials.

The economic situation at the schools at first seemed to be of minor importance. Teachers only discussed economics in relation to textbooks. At some few occasions, the acquisition of new textbooks was delayed because of lacking funds. But it is of importance to

consider that many of the teaching materials used by the teachers in this study were of no immediate cost, such as free resources on the Internet and materials produced by the teachers themselves. The economic situation at the schools may thus be of importance as a frame factor impacting the use of teaching materials.

The frame factor of most importance is the digital equipment at the schools. The main impression from the observations is that the teachers use a wide range of teaching materials and that digital equipment has a crucial role. Teachers use computers for PowerPoint-presentations, viewing films from streaming services online (including YouTube), distributing instructions and texts to students by the schools learning management systems. This pattern may, with Liv & Toft (2018), be called a media (or material) saturated classroom.

The impact of students and teacher preferences

Besides the five frame factors identified, teachers also stress the importance of factors related to their students. To varying degree teachers are concerned of student attitudes to RE, religions, and religious people. Some teachers claim that their students are negative to religion and have a prejudice to religious people, which affect the situation in RE classroom. Teaching materials are selected by the teachers to challenge students' attitudes, in fact for some teachers this is a major concern when selecting and using teaching materials. This is a reason to invite or visit local representatives in RE. Other teaching materials which enable students to meet representatives by proxy are appreciated. The question of representation of religions and world-views thus seems to be of importance when teachers select among different textbooks and other teaching materials.

Another concern is about students' reading skills. Teachers claim that students lack required reading skills that seem to limit their use of textbooks. This is one reason to the wide use of PowerPoint-presentations and of films.

Some teachers rely heavily on films. The teacher Eric used all kinds of films, including documentaries for discussions. He frequently used film clips in his presentations during lecturing. On the other hand, he used no articles and his use of the textbook was very limited. The opposite pattern is found in the teaching of Adam. He used no films,

but all kind of texts. Discussions were based on articles, and textbooks played an important role as sources of information during work with assignments. Adam's use of teaching materials can be labelled as a text-oriented teaching and Eric's as a film-oriented teaching. Still, both teachers discussed the same challenges, students' negative attitudes and lacking reading skills.

This result indicates the importance of teachers' preferences in use of teaching materials. Even when impacted by the same frame factors and meeting the same challenges, there is still room for teachers to select and use teaching materials, at least to some extent, according to their own preferences.

Summary in English

Referenser

- Aldrin, Viktor och Emelie Aldrin, "Hur förmedlas kristendomen i läromedelstexter för gymnasieskolan? En ideologikritisk analys" *Nor-didactica*, 2018/2 (2018).
- Alm, Lars-Göran, *Religionskunskap för gymnasiet. Kurs A* (Natur och kultur, Stockholm, 2004).
- Anderström, Helena, *Lärares samtal om etik : sociala representationer av etikundervisning på mellanstadiet inom ramen för de samhällsorienterande ämnena* (Lic., Karlstad University Studies, Karlstad, 2017).
- Andreassen, Bengt-Ove, "Et ordinært fag i særklasse" : *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk* (Diss., Universitetet i Tromsø, Tromsø, 2008).
- Bachmann, Kari Elisabeth, *Læreplanens differens : Formidling av læreplanen til skolepraksis* (Diss., Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, Trondheim, 2005).
- Berg, Gunnar, *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer* (Studentlitteratur, Lund, 2015).
- Björlin, Ola och Ulf Jämterud, *Under samma himmel. Religionskunskap för gymnasieskolan* (Sanoma Utbildning, Stockholm, 2013).
- Blikstad-Balas, Marte, "Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel?" i Hvistendahl, Rita och Astrid Roe red., *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydys Hertzberg på 70-årsdagen den 18. november 2014*, (Novus Forlag, Oslo, 2014).
- Blikstad-Balas, Marte, "Skolens nye literacy. Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgjengelig i klasserommet?" *Learning Tech* no. 1 (2015).
- Blikstad-Balas, Marte, "'You Get What You Need' : A Study of Students' Attitudes Towards Using Wikipedia When Doing School Assignments" *Scandinavian Journal of Educational Research* 60/6 (2016).
- Breilid Halldis och Tove Nicolaisen, *Den narrative dimensjon i KRL-fagets lærebøker : En analyse av fortellingsgrepet og utvalgte temaer i læreverkene* (Høgskolen i Vestfold, Rapport 10/2003, Tønsberg, 2003).

- Britton, Thérèse H., *Studiebesök i religionskunskapsundervisningen : elevers tal om islam före, under och efter ett moskébesök* (Lic., Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet, Karlstad, 2014).
- Britton, Thérèse H., *Att möta det levda – Möjligheter och hinder för förståelse av levd religion i en besöksorienterad religionskunskapsundervisning* (Diss., Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik, Stockholms universitet, Stockholm, 2019).
- Broady, Donald, "Det svenska hos ramfaktorteorin" *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4/1 (1999).
- Broady, Donald, och Sverker Lindblad, "På återbesök i ramfaktorteorin: temaintroduktion" *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4/1 (1999).
- Broberg, Maximilian, "The use of teaching materials in religious education in Sweden: a quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms" *British Journal of Religious Education*, 42/1, (2020).
- Brodersen, Peter och Thomas Illum Hansen, "Mål, Midler Og Scenarier." *Læremiddeldidaktik*, no. 7 (2015).
- Bronäs, Agneta och Niclas Runebou, *Ämneshdidaktik – en undervisningskonst* (Studentlitteratur, Lund, 2016).
- Carlsson, David, *Vad är religionslärarkunskap? : en diskursanalys av tre-partssamtal i lärarutbildningen* (Diss., Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg, 2016).
- Carlsson, David, Johan Liljestrand och Peder Thalén, *Images of Christianity in textbooks for the Swedish compulsory school and the mission to conduct a cultural legacy*. Utkast presenterat under NCRE i Trondheim, juni 2019.
- Conroy, James C., David Lundie, Robert A. Davis, Vivienne Baumfield, L. Philip Barnes, Tony Gallagher, Kevin Lowden, Nicole Bourque och Karen Wenell, *Does Religious Education Work? A Multi-Dimensional Investigation* (Bloomsbury, London, 2015).
- Dahlin, Bo, *Religionen, själen och livets mening : En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor* (Diss., Göteborg Studies in Educational Sciences, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg, 1989).
- Dahllöf, Urban, *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp: komparativa mål- och process-analyser av skolsystem 1* (Hæggström, Stockholm, 1967).

- Dahllöf, Urban, "Det tidiga ramfaktorteoretiska tänkandet: En tillbakablick" *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4/1 (1999).
- Dalevi, Sören, "Kunskapen i kyrkorummet: Hur kyrkopedagogik skapar bredare förståelse av religion för skolelever" *Prismet* 66/4 (2015).
- Dalsgaard, Christian, *Åbne læringsressourcer – mod en sociokulturel teori om læringsressourcer* (Diss., Institut for Informations- og Medievidenskab, Det Humanistiske Fakultet, Aarhus Universitet, Aarhus, 2007).
- Danmarks Evalueringsinstitut, *Undervisningsmidler i folkeskolen : undersøgelse af hvordan lærerne vælger og bruger undervisningsmidler* (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009).
- Deldén, Maria, *Perspektiv på historiefilmslitteracitet : en didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm*. (Diss., Umeå universitet, Umeå, 2017).
- Drotner, Kirsten, "Fra skolebog til læringsressource : didaktikkens medialisering" i Olsen, Flemming B. red., *Læremidler i didaktisk sammenhæng : En antologi* (Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense, 2007).
- Ds U 1980:4, *Läromedlens funktion i undervisningen : en rapport från Utredningen om läromedelsmarknaden* (Ds : departementsserien: 1980:4, Liber Förlag/Allmänna förlaget, Stockholm, 1980).
- Ds U 1988:22, *Skolböcker : rapport från Läromedelsöversynen 1* (Ds : departementsserien: 1988:22, Allmänna förlaget, Stockholm, 1988).
- Ds U 1988:23, *Skolböcker : rapport från Läromedelsöversynen 2* (Ds : departementsserien: 1988:23, Allmänna förlaget, Stockholm, 1988).
- Englund, Boel, "Vad har vi lärt oss om läromedel?" i Skolverket. *Läromedlens roll i undervisningen : grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap* (Skolverket, Stockholm, 2006).
- Franck, Olof red., *Assessment in Ethics Education. a Case of National Tests in Religious Education* (Springer, Cham, 2017).
- Franck, Olof, Michael Allard, Ulf Viklund och Ingela Thorsson, *Case i religionskunskap* (Studentlitteratur, Lund, 2006).
- Franck, Olof och Mikael Stenmark red., *Att undervisa om religion och vetenskap : med grund i ämnesplanen i religionskunskap* (Studentlitteratur, Lund, 2012).
- Gilje, Øystein, Kenneth Silseth och Line Ingulfsen, *Tømmerfløtingens tradisjoner som digital historie - En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, 8. klasse* (Universitetet i Oslo, Oslo, 2014).

- Gilje, Øystein, Line Ingulfsen och Kaja Vembe Svensen, *Kartlære og begreper i Østlandets geografi - En casestudie i prosjektet ARK&APP, Samfunnsfag, 5. klasse* (Universitetet i Oslo, Oslo, 2015).
- Gilje, Øystein, Line Ingulfsen, Jan A. Dolonen, Anniken Furberg, Ingvill Rasmussen, Anders Kluge, Erik Knain, Anders Mørch, Margrethe Naalsund och Kaja Granum Skarpaas, *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* (Universitetet i Oslo, Oslo, 2016).
- Gustafsson, Bengt, Göran Hermerén och Bo Pettersson, *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, Stockholm, 2011).
- Gustafsson, Christina, "Antalet utvärderingsmodeller är oändligt..." i Gustafsson, Christina och Staffan Selander red., *Ramfaktorteoretiskt tänkande: Pedagogiska perspektiv: En vänbok till Urban Dahllöf* (Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Uppsala, 1994).
- Gustafsson, Christina, "Ramfaktorer och pedagogiskt utvecklingsarbete" *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4/1 (1999).
- Gustafsson, Jörgen, *Historielärobokens föreställningar : påbjuden identifikation och genreförändring i den obligatoriska skolan 1870–2000* (Diss., Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 2017).
- Hansen, Jens Jørgen, *Mellem design og didaktik: Om digitale læremidler i skolen*, (Diss., Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense, 2006).
- Hansen, Thomas Illum, "Læremiddeldidaktik – hvad er det?" *Tidsskrift for Læremiddeldidaktik* no. 1 (2008).
- Hansen, Thomas Illum, "Læremidler og læremiddelforskning i Danmark – før og efter den fællesoffentlige digitaliseringstrategi (2011)" *Learning-Tech* no. 1 (2015).
- Hartman, Sven G. och Tullie Torstenson-Ed, *Barns tankar om livet* (Natur och kultur, Stockholm, 2007).
- Heyerdahl-Larsen, Christine, *Læreboken – tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk framstilling av lærebokens rolle i undervisningen* (Hovedoppgave, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Oslo, 2000).
- Holmqvist Lidh, Carina, *Representera och bli representerad : Elever med religiös positionering talar om skolans religionskunskapsundervisning* (Lic., Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet, Karlstad, 2016).

- Hultkrantz, Catharina, *Playtime! : en studie av lärares syn på film som pedagogiskt hjälpmedel i historieämnet på gymnasiet*. (Lic., Licentiatavhandlingar från forskarskolan Historiska medier: 9. Umeå Universitet, Umeå; Höskolan Dalarna, Falun, 2014).
- Husebø, Dag, Geir Skeie, Ann Kristin Tokheim Allaico och Torunn Helene Bjørnevik, "Dialogue in an Upper Secondary School and the Subject Religion and Ethics in Norway" *Religion & Education* 46/1 (2019).
- Hägerfelth, Gun, *Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum : en studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk* (Diss., Malmö studies in educational sciences, 11, Lärarutbildningen Höskolan i Malmö, Malmö, 2004).
- Härenstam, Kjell, *Skolboks-islam : analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap* (Diss., Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg, 1993).
- Härenstam, Kjell, *Kan du höra vindhästen? : Religionsdidaktik – om konsten att välja kunskap*, (Studentlitteratur, Lund, 2000).
- Imsen, Gunn, *Lärarens värld: Introduktion till allmän didaktik* (Studentlitteratur, Lund, 2011).
- Jackson, Robert, *Religious education : an interpretive approach* (Hodder & Stoughton Educational, London, 1997).
- Jackson, Robert, "The Emergence and Development of the Interpretive Approach" i Streib, Heinz, Astrid Dinter och Kerstin Söderblom red., *Lived Religion - Conceptual, Empirical and Practical-Theological Approaches: Essays in Honor of Hans-Günter Heimbrock*, (Brill, Leiden, 2008).
- Jackson, Robert, "The interpretive approach as a research tool: inside the REDCo project" *British Journal of Religious Education* 33/2 (2011).
- Jackson, Robert, *Signposts – Policy and Practice for Teaching About Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education* (Council of Europe, Strasbourg, 2014).
- Jackson, Robert, "Postscript on Dialogue and Inclusive Religious Education: The ReDi Studies in a European Context" *Religion & Education*, 46/1 (2019).
- Jackson, Robert, Julia Ipgrave, Mary Hayward, Paul Hopkins, Nigel Fancourt, Mandy Robbins, Leslie Francis och Ursula McKenna, *Materials used to Teach about World Religions in Schools in England* (Warwick Religions and Education Research Unit, Institute of Education, University of Warwick, 2010).

- Johansson, Maj-Gun, *Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet* (Psykologiförlaget, Stockholm, 2004).
- Johansson, Monica, *Teaching mathematics with textbooks: a classroom and curricular perspective* (Diss., Luleå University of Technology, Luleå, 2006).
- Jonsson, Linda, *Mellan tradition och förnyelse : Utmaningar i religionsläraryppdraget* (Diss., Mälardalen University Press Dissertations: 213, School of Education, Culture and Communication, Mälardalen University, Västerås, 2016).
- Jukić Matić, Ljerka och Dubravka Glasnović Gracin, "The Use of the Text-book as an Artefact in the Classroom. A case study in the light of a socio-didactical tetrahedron" *Journal für Mathematik-Didaktik* 37/2 (2016).
- Karlsson, Anders, *Vilket religionskunskapsämne? : ämneskonstruktioner i religionskunskap på gymnasiet med samtalsförhandlingar i centrum.* (Lic., Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap, Pedagogiskt arbete, Karlstads universitet, Karlstad, 2015).
- Karlsson, Martin, *Att projicera det förflutna : historiebruk och historieförmedling i svensk skolfilm 1970-2000 utifrån de regionala AV-centralernas utbud* (Sisyfos, Uppsala, 2011).
- Kittelman Flensner, Karin, *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden* (Diss., Department of Literature, History of Ideas, and Religion, University of Gothenburg, Göteborg 2015).
- Knudsen, Susanne V, "De umulige muligheters begrep – læsning og læseren i og af 'pædagogiske tekster'" i Knudsen, Susanne V. och Bente Aamotsbakken red., *Tekst som flytter grenser* (Novus forlag, Oslo, 2008).
- Korsell, Ingela, *Läromedel – det fria valet?* (Liber, Stockholm, 2007).
- Kullberg, Birgitta, *Etnografi i klassrummet* (Studentlitteratur, Lund, 2014).
- Kvale, Steinar och Svend Brinkmann, *Den Kvalitative Forskningsintervju* 3. utg. (Studentlitteratur, Lund, 2014).
- Lag om etikprövning av forskning som avser människor* (SFS 2003:460, Sveriges riksdag), § 3, 16-19.
- Larsson, Anna, *Medier i historieundervisningen : Historiedidaktisk forskning i praktiken* (Umeå universitet, Umeå, 2016).
- Larsson, Staffan, "A pluralist view of generalization in qualitative research" *International Journal of Research & Method in Education* 32/1 (2009).
- Lied, Liv Ingeborg och Audun Toft, "'Let Me Entertain You': Media Dynamics in Public Schools" i Knut Lundby red., *Contesting Religion : The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (Walter de Gruyter GmbH, Berlin, 2018).

- Lilja Waltå, Katrin, "*Äger du en skruvmejsel?*" : *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011* (Diss., Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet, Göteborg, 2016).
- Liljestrand, Johan. *Klassrummet som diskussionsarena* (Diss., Örebro Studies in Education 6, Örebro universitet, Örebro, 2002).
- Liljestrand, Johan, "Religions Constructed as Similar or Different by Teachers of Religious Education from a Citizenship Education Perspective" *British Journal of Religious Education* 37/3 (2015).
- Lilliestam, Anna-Lena, *Aktör och struktur i historieundervisning : om utveckling av elevers historiska resonerande* (Diss., Acta universitatis Gothoburgensis, Göteborg, 2013).
- Lindblad, Sverker och Fritjof Sahlström, "Gamla mönster och nya gränser. Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion" *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4/1 (1999).
- Lindblad, Sverker, Göran Linde och Lars Naeslund, "Ramfaktorteori och praktiskt förnuft" *Pedagogisk Forskning i Sverige* 4/1 (1999).
- Linde, Göran, *Det ska ni veta! En introduktion till läroplansteori* (Studentlitteratur, Lund, 2012).
- Lindensjö, Bo och Ulf P. Lundgren, *Utbildningsreformer och politisk styrning* 2 utg. (Liber, Göteborg, 2002).
- Lindmark, Torbjörn, *Samhällskunskapslärares ämneskonceptioner*. (Diss., Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, Umeå, 2013).
- Lindskog, Annika, "Ett nytt innehåll i gymnasieskolans religionskunskap?" Franck, Olof och Mikael Stenmark red., *Att undervisa om religion och vetenskap. Med grund i ämnesplanen för religionskunskap* (Studentlitteratur, Lund, 2016).
- Lindström, Niclas och Lars Samuelsson, "Individualismens betydelse för moral- och etikundervisningen" i Franck, Olof, Emma Hall och Bodil Liljefors Persson, red., *Religionskunskapsämnet i fokus – utmaningar och möjligheter* (Föreningen Lärare i Religionskunskap, Jubileumsbok, årgång 50, 2020).
- Ludvigsson, David, *The Historian-Filmmaker's Dilemma : Historical Documentaries in Sweden in the Era of Häger and Villius* (Diss., Studia Historica Upsaliensia 210, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 2003).
- Lundgren, Ulf P, *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori* (Utbildningsförlaget på uppdrag av Gymnasieutredningen, Stockholm, 1989).

- Lundgren, Ulf P, "Om begränsningarnas möjligheter" i Gustafsson, Christina och Staffan Selander red., *Ramfaktorteoretiskt tänkande: Pedagogiska perspektiv: En vänbok till Urban Dahllöf* (Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, Uppsala, 1994).
- Löfstedt, Torsten, "Abrahams barn : en kritisk reflektion kring ett begrepp" i Ammert, Niklas, Ulla Rosén och Jonas Svensson red., *Blickar : kulturvetenskapliga perspektiv på utbildning* (Linnaeus University Press, Växjö, 2015).
- Löfstedt, Torsten, "Vad ska man jämföra när man jämför vetenskap och religion?" i Löfstedt, Torsten red., *Religionsdidaktiska studier* (Linnaeus University Press, Växjö, 2015).
- Löfstedt, Torsten, "Framställningen av treenighetsläran i läroböcker i religionskunskap" *HumaNetten*, nr 42, (2019).
- Moser, Thomas, "Rommet som pedagogisk (kon)text og det fysiske miljøet som læremiddel" i Knudsen, Susanne V., Dagrun Skjelbred och Bente Aamotsbakken red., *Tekst i vekst – teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (Novus forlag, Oslo, 2007).
- Moulin, Dan, "Giving Voice to 'the Silent Minority': The Experience of Religious Students in Secondary School Religious Education Lessons" *British Journal of Religious Education* 33/3 (2011).
- Naeslund, Lars, "Möte med tro : två skildringar av ett gymnasieförsök" i Naeslund, Lars red., *Existentiella frågor i skolan* (Skapande vetande 54, Linköpings universitet, Linköping, 2007).
- Naeslund, Lars, "Lojalitet uppåt, lyhördhet utåt och äkthet inåt. Religionslärares röster om sin undervisning – särskilt om i religion och vetenskap" i Wärvik, Gun-Britt, Caroline Runesdotter, Eva Forsberg, Björn Hasselgren och Fritjof Sahlström red., *Skola, lärare, samhälle : Vänbok till Sverker Lindblad* (RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 9, Göteborgs universitet, Göteborg, 2016).
- Nationalencyklopedin (<https://www.ne.se/uppslagsverk/>).
- Nicolaisen, Tove, *Hindubarn i grunnskolens religions og livssynsundervisning : egengjøring, andregjøring og normalitet* (Diss., Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo, 2013).
- Norlander, Peter, *Historieundervisning i det multimediala klassrummet : lärares förhållningssätt till olika mediers kvaliteter och användbarhet* (Umeå universitet, Umeå, 2016).
- Norlund, Anita, *Kritisk sakprosaläsning. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov* (Diss., Göteborg Studies in Educational Sciences 273, Göteborgs universitet, Göteborg, 2009).

- Oliver, Paul, *The Student's Guide to Research Ethics* 2. utg. (Open University Press, Maidenhead, 2010).
- Olsen, Flemming B, *Læremidler i didaktisk sammenheng : En antologi* (Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet, Odense, 2007).
- Osbeck, Christina, *Kränkningens livsförståelse : en religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan* (Diss., Religionsvetenskap, Karlstads universitet, Karlstad, 2006).
- Osbeck, Christina, "Religionskunskapslärare" i Schüllerqvist, Bengt och Christina Osbeck red., *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap* (Karlstad University Press, Karlstad, 2009).
- Osbeck, Christina och Per Pettersson, "Sweden: non-confessional and confessional education", i Hans-Georg Zieberts och Ulrich Riegel red., *How Teachers in Europe Teach Religion : An International Empirical Study in 16 Countries* (International Practical Theology Vol. 12, Lit Verlag, Berlin, 2009).
- Osbeck, Christina och Geir Skeie, "Religious Education at Schools in Sweden" i Martin Rothgangel, Geir Skeie och Martin Jäggle red., *Religious Education at Schools in Europe - Part 3: Northern Europe*. (V&R Unipress, Göttingen, 2014).
- Rasmussen, Ingvoll, Øystein Gilje, Leila Ferguson, Line Ingulfsen och Hildur Bakkene, *Kildearbeid, ideologier og oppgaveforståelse i historie : En casestudie i prosjektet ARK&APP, samfunnsfag, videregående* (Universitetet i Oslo, Oslo, 2014).
- Rasmussen, Ingvoll och Andreas Lund, "Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring?" *Acta Didactica Norge* 9/1 (2015).
- Reichenberg, Monica, *Gymnasieelever samtalar kring facktexter : en studie av textsamtal med goda och svaga läsare* (Diss., Göteborg Studies in Educational Sciences 232, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg, 2005).
- Reichenberg, Monica, "Predicting Teachers' Choice of Teaching and Learning Materials: A Survey Study with Swedish Teachers." *IARTEM e-Journal* 6/2 (2014).
- Reichenberg, Monica, "Explaining Teachers' Use of Textbooks" *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 8/2 (2016).
- Reichenberg, Olof, "Explaining Variation in Usage of Instructional Material in Teaching Practice: Collegial Focus and Teachers' Decision-Making Power" *IARTEM e-Journal* 7/ 2 (2015).

- Saldaña, Johnny, *The Coding Manual for Qualitative Researchers* 3. utg. (SAGE Publications, Thousand Oaks, 2015).
- Selander, Staffan, *Lärobokskunskap : pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985* (Studentlitteratur, Lund, 1988).
- Selander, Staffan, Anna Åkerfeldt och Susanne Engström, "Resurser för lärande i en digital miljö – om 'Learning Design Sequences'" i Knudsen, Susanne V, Dagrun Skjelbred och Bente Aamotsbakken red., *Tekst i vekst – teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*, (Novus forlag, Oslo, 2007).
- Selander, Staffan och Gunther R. Kress, *Design för lärande : ett multimodalt perspektiv*, 2 utg. (Studentlitteratur, Lund, 2017).
- Sigurgeirsson, Ingvar, *The Role, Use and Impact of Curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms* (Diss., University of Sussex, 1992).
- Sikorová, Zuzana, "The Role of Textbooks in Lower Secondary Schools in the Czech Republic" *IARTEM e-Journal* 4/2 (2011).
- Sikorová, Zuzana och Iva Cervenková, "Styles of Textbook Use" *New Educational Review*, 35/1 (2014).
- Sjöborg, Anders, "Religious education and intercultural understanding: examining the role of religiosity for upper secondary students' attitudes towards RE" *British Journal of Religious Education* 35/1 (2013).
- Skjelbred, Dagrun, *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler - Sluttrapport* (Høgskolen i Vestfold, Tønsberg, 2003).
- Skjelbred, Dagrun, Trine Solstad och Bente Aamotsbakken, *Kartlegging av læremidler og Læremiddelpraksis* (Høgskolen i Vestfold, Tønsberg, 2005).
- Skolinspektionen, *Mer än vad du kan tro. Religionskunskap i gymnasieskolan* (Kvalitetsgranskning Rapport 2012:3, Skolinspektionen, 2012).
- Skolverket. *Läromedlens roll i undervisningen : grundskollärares val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*. (Skolverkets rapport 284, Skolverket, Stockholm, 2006).
- Skolverket. *I enlighet med skolans värdegrund? : en granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läroböcker* (Skolverket rapport 285, Skolverket, Stockholm, 2006).
- Skolverket, *IT-användning och IT-kompetens i skolan: Skolverkets IT-uppföljning 2015* (Skolverket, Dnr: 2015:00067, Stockholm, 2016).
- Skolverket, *Ämnesplan – Religionskunskap* (Skolverket, Stockholm, 2011).
- Skolverket, *Ämnesplan – Religionskunskap* (Skolverket, Stockholm, 2018).
- Skolverket, *Ämne Religionskunskap* (Skolverket, Stockholm, 2011).

- SOU 2003:15, *Läromedel – specifikt : betänkande om läromedel för funktionshindrade* (Statens Offentliga Utredningar, 2003:15, Fritzes offentliga publikationer, Stockholm, 2003).
- Svingby, Gunilla, "Läroplanen, läromedlen och undervisningens innehåll." i Ulf P. Lundgren red., *Läroplaner och läromedel : En konferensrapport* (Inst. för pedagogik, Högsk. för lärarutbildning, Stockholm, 1982).
- Tallaksen, Inger Margrethe och Hans Hodne, "Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?" *Norsk pedagogisk tidsskrift* 98/5 (2014).
- Thalén, Peder, "Religion och vetenskap : Ett nygammalt tema i religionsundervisningen på gymnasiet" i Carlsson, David och Peder Thalén red., *Det postsekulära klassrummet : Mot ett vidgat religionskunskapsbegrepp* (Religionsvetenskapliga studier från Gävle 10, Högskolan i Gävle, Gävle, 2017).
- Thanissaro, Phra Nicholas, "A Preliminary Assessment of Buddhism's Contextualisation to the English Re Classroom," *British Journal of Religious Education* 33/1 (2011).
- The Matrix*, The Wachowski Brothers, regi, (Warner, Bros., 1999).
- Thomas, Andrew och Alf Rolin, "Reading religion in Norwegian textbooks: are individual religions ideas or people?" *British Journal of Religious Education* (published online 18 Jun 2018).
- Thurfjell, David, *Det gudlösa folket* (Molin & Sorgenfrei, Stockholm, 2015).
- Toft, Audun, "Inescapable News Coverage: Media Influence on Lessons About Islam" i Lundby, Knut red., *Contesting Religion : The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (Walter de Gruyter GmbH, Berlin, 2018).
- Toft, Audun och Maximilian Broberg, "Perspectives: Mediatized Religious Education." i Knut Lundby red., *Contesting Religion : The Media Dynamics of Cultural Conflicts in Scandinavia* (Walter de Gruyter GmbH, Berlin, 2018).
- Vestøl, Jon Magne, *Relasjon og norm i etikkdidaktikken : Moralsk/etisk verktøybruk i spennet mellom elevtekster og fagdidaktiske framstillinger* (Diss., Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo, 2005).
- Vestøl, Jon Magne, "Moral Education and the Role of Cultural Tools" *Journal of Moral Education* 40/1 (2011).
- Vikdahl, Linda, *Det kommer inte på tal. En studie om religiös och kulturell mångfald på grundskolan* (Artos & Norma, Skellefteå, 2019).

Referenser

- Vikdahl, Linda och Skeie, Geir, "Possibilities and limitations of religion-related dialog in schools: Conclusion and discussion of findings from the ReDi project" *Religion & Education*, 46/1 (2019).
- Vinterek, Monika, "Svenska elevers läsning av undervisningstexter : Helhet eller fragment?" i Knudsen, Susanne V, Dagrun Skjelbred och Bente Aamotsbakken red., *Tekst i vekst : Teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster* (Novos Forlag, Oslo, 2007).
- Vinterek, Monika. "Different Kinds of Teaching Resources – Different Kinds of Learning? : Teachers' Ends and Means" T. Helgasson och S. Lässing red., *Opening the Mind or Drawing Boundaries? : History Texts in Nordic Schools* (V&R unipress, cop, Göttingen, 2010).
- Walsh, David, "Doing Ethnography" i Seale, Clive red., *Researching Society and Culture* 2 utg, (SAGE, London, 2004).
- Watts, Michael, "Research on Textbook Use in the United States of America" *IARTEM e-Journal* 7/2 (2015).
- Winje, Geir, *Valg og vurdering av kunstbilder i KRL* (Høgskolen i Vestfold, Rapport 2/2003, Tønsberg, 2003).
- Winje, Geir, "Samlingsstund med Lakshmi, Jesus og Staffan" i Knudsen, Susanne V. och Bente Aamotsbakken red., *Tekst som flytter grenser* (Novus forlag, Oslo, 2008).
- Zahorik, John A. "Teaching Style and Textbooks" *Teaching and Teacher Education* 7/2 (1991).
- Zieberts, Hans-Georg och Ulrich Riegel red., *How Teachers in Europe Teach Religion : An International Empirical Study in 16 Countries* (International Practical Theology Vol. 12, Lit Verlag, Berlin, 2009).
- Öberg, Joakim, *Samhällskunskap från styrdokument till undervisning: Tjugo lärare ramar in vad som påverkar deras praktik* (Diss., School of Education and Communication, Jönköping University, Jönköping, 2019).

Förteckning över figurer och tabeller

Figur 1: Läromedelsbruk och den didaktiska triangeln	65
Figur 2: Läromedelsbruk och ramfaktorer	73
Tabell 1: Lärare som medverkar i studien	79
Tabell 2: Lektionsbesök per lärare och klasser efter typ av program.....	81
Tabell 3: Lärobok utdelad till klasser efter programtyp	99
Tabell 4: Observationer av läromedel under 93 lektioner	112
Tabell 5: Observationer av läromedel under 106 h undervisning	113
Tabell 6: Undervisningens innehåll under 93 lektioner (106 h).....	133
Tabell 7: Exempel på läromedel i undervisning med etiska dilemman.....	150
Tabell 8: Informations- och debattartiklar i undervisning om religion och vetenskap.....	157

Personregister

- Aldrin, Emilia: 52
Aldrin, Viktor: 52
Bachmann, Kari Elisabeth: 24, 25, 35
Berg, Gunnar: 71
Blikstad-Balas, Marte: 28, 34, 36, 59, 61
Breilid, Halldis: 52
Brinkmann, Svend: 77
Britton, Thérèse H: 51, 199, 219, 220
Broady, Donald: 68
Broberg, Maximilian: 22, 23, 27, 31, 39, 61, 114, 115, 160, 206, 218, 219
Bronäs, Agneta: 65
Carlsson, David: 48
Conroy, James C: 12, 30, 37, 40, 41
Dahllöf, Urban: 67-69, 166
Dahlsgaard, Christian: 61
Dalevi, Sören: 51
Deldén, Maria: 37
Drotner, Kirsten: 59, 60, 62-64
Forsman, Birgitta: 100
Grimmitt, Michael: 44
Gustafsson, Christina: 70
Hansen, Jens Jørgen: 62
Hansen, Thomas Illum: 58, 62, 64
Heyerdahl-Larsen, Christine: 84, 85
Hodne, Hans: 23, 31, 32, 39, 129, 160, 161
Holmqvist Lidh, Carina: 49
Härenstam, Kjell: 52
Imsen, Gunn: 71, 72
Jackson, Robert: 32, 38, 40, 46, 53, 129, 161
Karlsson, Anders: 37
Karlsson, Martin: 36
Kittelman Flensner, Karin: 49
Kullberg, Berit: 76, 83
Kvale, Steinar: 77
Lied, Liv Ingeborg: 31, 39, 127
Liljestrand, Johan: 48, 88
Lilliestam, Anna-Lena: 88
Lindblad, Sverker: 69, 71
Linde, Göran: 69
Lindmark, Torbjörn: 43, 71
Ludvigsson, David: 106
Lund, Andreas: 29, 62
Lundgren, Ulf P.: 69, 72
Löfstedt, Torsten: 45, 52
Naeslund, Lars: 46, 51, 69
Nicolaisen, Tove: 52
Norlander, Peter: 33, 35, 36, 42, 61, 64, 106
Norlund, Anita: 33, 35
Oliver, Paul: 94
Olsen, Flemming B: 55
Osbeck, Christina: 21, 47, 53
Pettersson, Per: 21
Rasmussen, Ingvill: 29, 62
Reichenberg, Monica: 42, 200
Reichenberg, Olof: 26, 87
Runebou, Niclas: 65
Rydberg, Viktor: 101
Sahlström, Fritjof: 71
Selander, Staffan: 27, 42, 56-59
Sigurgeirsson, Ingvar: 21, 34, 61, 83, 89, 90
Sikorová, Zuzana: 25, 26, 32-34
Sturmark, Christer: 140

Personregister

Svingby, Gunilla: 20, 90

Tallaksen, Inger Margrethe: 23,
31, 32, 39, 129, 160, 161

Thurfjell, David: 199, 220

Toft, Audun: 23, 31, 39, 61, 127,
160, 198, 218, 219

Tranströmer, Tomas: 101

Vestøl, Jon Magne: 53

Walsh, David: 76

Winje, Geir: 53, 58

Öberg, Joakim: 70

Bilagor

Bilaga A: Observationsschema	247
Bilaga B: Exempel på intervjuguide	251
Bilaga C: Förfrågan till lärare om att få göra klassrumsobservationer.....	252
Bilaga D: Informationsbrev till elever.....	253
Bilaga E: Förfrågan till elever om ljudinspelning	254
Bilaga F: Observerade läromedel efter kategori.....	255

Bilaga A: Observationsschema, s. 1

Tomas Widholm, doktorand Linköpings universitet, ISAK		Dokumentation av lektionsbesök		
Datum	Veckodag	Starttid	Sluttid	Obsnummer
Skola och klass		Lektionssal	Lärare	
Allmänna anteckningar		Lärarens anteckningar på tavlan		

1

Bilaga A: Observationsschema, s. 2

Tomas Widholm, doktorand Linköpings universitet, ISAK	Tid	Aktiviteter	Läromedel och andra resurser	Dokumentation av lektionsbesök	

Bilaga A: Observationsschema, s. 3

Tomas Widholm, doktorand Linköpings universitet, ISAK		Dokumentation av lektionsbesök
Tid	Aktiviteter	Läromedel och andra resurser

Bilaga A: Observationsschema, s. 4

Tomas Widholm, doktorand

Linköpings universitet, ISAK

Dokumentation av lektionsbesök

Uppgifter från lära- ren relaterad till lektion, samt dokumentation av vad som skrivs på tavlan

- Kursavsnitt lektionen ingår i
- Lektionens syfte (och eventuellt innehåll)
- Arbetsformer för lektion (och för eventuellt kursavsnitt)
- Övrigt relaterat till läromedelsbruket

Reserv

4

Bilaga B: Exempel på intervjuguide

Intervjuguide för Cilla

Uppgifter om läraren

- Alder

Uppgifter om lärarens erfarenhet av ämnet

- Antal år i yrket
- Antal år i ämnet på gymnasiet
- Del av tjänsten i ämnet under karriären

Uppgifter om arbetsförhållanden för läraren detta läsår

- Anställningsgrad detta läsår
- Del av tjänst för andra uppdrag
- Del av tjänsten i ämnet detta läsår
- Total undervisningstid under innevarande läsår (alla ämnen)
- Undervisningstid per vecka under observationsperioden (alla ämnen)

Lärarens uppfattning av ämnet

- Varför blev du lärare i religionskunskap?
- Hur uppfattade du ämnet när du själv gick på gymnasiet?
- Hur uppfattar du ämnet idag som lärare, vad är syftet med ämnet?
- Vad ser du för möjligheter och utmaningar i undervisningen?

Didaktiska val av hänsyn till hur undervisningen bedrivs

- Lärladd undervisning och elevers eget ansvar
- Faktisk undervisningstid (lärarens uppfattning)
- Gemensam planering med andra lärare?
- Val av läromedel med andra lärare?
- Integration och fristående moment i årets kurs

Didaktiska val av hänsyn till eleverna

- Hur skulle du beskriva eleverna?
- Har hänsyn till eleverna påverkat din planering och val av läromedel?
- Har hänsyn till eleverna påverkat användningen av läromedel?

Läromedelsbruket

- Vad använder du för läromedel i din planering av undervisningen?
- Har läromedelsbruket under observationsperioden varit typiskt för din religionsundervisning? (Jämför med lista och besökta lektioner)
- Väljer du olika läromedel beroende på innehåll?
- Vad är det som du tycker är viktigt när du väljer ett läromedel?
- Vad är det som leder till att läromedel väljs bort eller inte används?
- I vilken grad väljer eleverna själva läromedel i sitt arbete?
- Om du jämför läromedelsbruket i religionskunskap med ditt andra ämne, vad ser du för likheter och skillnader?
- Vad gör du för reflektioner kring första läsåret med en digital lärobok?
- (Har ditt läromedelsbruk förändrats sedan du började arbeta i yrket?)

Bilagor

Bilaga C: Förfrågan till lärare om att få göra klassrumsobservationer

Tomas Widholm, doktorand
Linköpings universitet, ISAK

2016-08-18

Läromedel i undervisningen i kursen Religionskunskap 1

Förfrågan om tillåtelse för observationer

Jag är doktorand i pedagogiskt arbete med inriktning mot samhällsämnenas didaktik vid Linköpings universitet. Jag har en bakgrund som gymnasielärare i bland annat religionskunskap. I mitt avhandlingsarbete håller jag på att undersöka läromedelsbruk i kursen Religionskunskap 1. Under 2015 har en första delstudie genomförts.

Fokus för min undersökning är läromedel i vid bemärkelse och lärarens didaktiska val av läromedel i en skolmiljö där elever har egna datorer. Jag är intresserad av hur lärare kombinerar olika läromedel i sin undervisning. Det är inte frågan om en utvärdering eller bedömning av läromedelsbruket. Det är inte heller den enskilde elevens läromedelsbruk som kommer undersökas.

Studien sker främst genom observationer under lektioner. Mina observationer kommer vara icke-deltagande och ska inte medföra något merarbete för lärarna. I anslutning till lektionerna hoppas jag kunna genomföra korta samtal med läraren, under förutsättning att lärarens tid tillåter det. Någon gång i slutet av eller efter perioden önskar jag göra en längre intervju med läraren; cirka en timme i omfattning.

Jag önskar genomföra observationer främst under läsåret 2016-2017. Jag besöker gärna flera lärare och klasser på olika program. Det kan handla 10-20 lektionsbesök per lärare, beroende på hur undervisningen är upplagd. Självfallet tar jag hänsyn till vad som fungerar bäst för skolan och enskilda lärare. I de nu pågående studierna kommer jag överens löpande med lärarna om lämpliga lektioner att besöka.

Forskningsprojektet följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer vilken bland annat innebär att lärarnas deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta sitt deltagande när de så önskar. Elever, och föräldrar till elever under 18 år, behöver informeras. Men eftersom eleverna inte är i fokus för studien behövs inte deras aktiva godkännande. Skolor, klasser och lärare kommer anonymiseras vid publicering av forskningsresultat.

Jag skulle vara mycket tacksam om möjligheten finns att få genomföra den här studien på er skola. Jag kommer gärna till skolan för att informera ytterligare om projektet. Vid eventuella frågor så går det bra att höra av sig via e-post eller telefon.

Kontaktuppgifter

Tomas Widholm, doktorand
E-post:
Telefon:

handledare

Postadress: Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur (ISAK)
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Besöksadress: ISAK, Hus B, Campus Valla, Linköpings universitet

Bilagor

Bilaga D: Informationsbrev till elever

Tomas Widholm, doktorand
Linköpings universitet, ISAK

2016-08-09

Information om forskningsprojekt

Hej!

Jag heter Tomas Widholm och är forskare och lärare vid lärarutbildningen vid Linköpings universitet. Jag genomför en forskningsstudie om hur läromedel används i undervisningen i religionskunskap på gymnasiet. Som en del i studien kommer jag besöka lektioner och följa undervisningen.

Jag kommer att ha fokus på vilka läromedel som används av läraren och klassen. Jag kommer inte att studera enskilda elever och inte heller göra några elevintervjuer. När resultatet av forskningen presenteras kommer inga personer eller klasser namnges, utan det kommer vara helt anonymt. Inte heller skolan kommer namnges.

Om du har frågor får du gärna höra av dig.

Med vänlig hälsning

Tomas Widholm, doktorand i pedagogiskt arbete

Kontaktuppgifter

Tomas Widholm, doktorand

E-post:

Telefon:

handledare

Postadress: Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur (ISAK)
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Besöksadress: ISAK, Hus B, Campus Valla, Linköpings universitet

Bilagor

Bilaga E: Förfrågan till elever om ljudinspelning

Tomas Widholm, doktorand
Linköpings universitet, ISAK

2017-04-24

Förfrågan om ljudinspelning av lektion

Jag heter Tomas Widholm är doktorand vid Linköpings universitet. Som du kanske redan vet sitter jag med på vissa lektioner som en del i min forskning. Jag studerar hur man använder olika läromedel i kursen Religionskunskap 1 på gymnasiet.

Under lektionerna för jag fältanteckningar där jag skriver vad som händer under lektionen i stora drag, samt vilka läromedel som används och hur de används. Jag skriver inte upp namn på personer, utöver den lärares namn jag följer. Lärarens namn, namn på elevgrupp och skola kommer anonymiseras innan någon annan får ta del av mina resultat.

Data från en lektion består alltså av mina anteckningar. Då och då har jag fått tillåtelse att testa att mina anteckningar stämmer genom att ljudinspela lektioner. Jag skulle därför vilja göra en sådan ljudinspelning av lektionen på måndag 2017-05-15 kl 13:30-14:30.

Efter lektionen kommer jag lyssna igenom inspelningen och jämföra den med mina anteckningar. Jag kommer inte göra någon analys av det som sägs på inspelningen. Det som sägs kommer inte heller att publiceras. Men i ett senare skede kan en annan person som granskar min studie vilja lyssna igenom inspelningen för att kontrollera mina anteckningar.

Men för att det ska vara möjligt att spela in lektionen behöver jag din tillåtelse. Jag skulle vara mycket tacksam om jag får spela in lektionen, men du har all rätt att tacka nej till det. Då kommer ingen inspelning att göras.

Vid eventuella frågor så går det bra att höra av sig via e-post eller telefon.

☐ Jag går med på att lektionen 2017-05-15 spelas på de villkor som angivits här ovan.

☐ Jag vill inte att lektionen 2017-05-15 spelas in.

_____
Namn

Kontaktuppgifter

Tomas Widholm, doktorand

E-post:

Telefon:

handledare

Postadress: Institutionen för studier av samhällsutveckling och kultur (ISAK)
Linköpings universitet
581 83 Linköping

Besöksadress: ISAK, Hus B, Campus Valla, Linköpings universitet

Bilagor

Bilaga F: Observerade läromedel efter kategori

Tabell 1: Lärobok

Författare	Titel	Förlag	År
Allard, Michael, m fl	Case i religionskunskap	Studentlitteratur	2006
Alm, Lars-Göran	Religionskunskap för gymnasiet - kurs 1	Natur och kultur	2009
Björling, Ola m fl	Under samma himmel	Sanoma utbildning	2013
Eriksson, Leif, m fl	Söka svar 1 och 2	Liber	2012
Hornborg, Anne-Christine, m fl	Din tro eller min? (Kurs B)	Natur och kultur	2007
Jansson, Olov, m fl	En mosaik	Sanoma utbildning	2009
Lycken, Katarina, m fl	Religion 1 för gymnasiet	Natur & Kultur	2012
Ring, Börge	Religion och andra livsåskådningar	Liber	2015
Ring, Börge	Religion och livet	Liber	2007
Ring, Börge	Religion och sammanhang	Liber	2009
Ring, Börge	Religion och sånt 1	Liber	2013
Thulin, Birgitta, m fl	Religion 1	Interskol	2012
Thulin, Birgitta, m fl	Religion 1 & 2 : specialisering	Interskol	2013

Tabell 2: Fackbok

Författare	Titel	Förlag	År
Forsman, Birgitta	Gudlös etik - en befrielse ur religionens tvångströja	Fri tanke	2011

Tabell 3: Skönlitteratur

Författare	Titel	Förlag/distribution	År
Rydberg, Viktor	Dikten Tomten	Via Google	
Tranströmer, Tomas	Samlade dikter	Albert Bonniers förlag	2005

Tabell 4: Informationsartikel

Författare	Titel	Tidning/tidskrift	Publicerat
Hedner Zetterholm, Karin	Omskärelse fast förankrad i judisk tradition	Svenska Dagbladet	2012-01-16
McEachrane, Michael	Kan vetenskapen lära av buddhismen?	Forskning och framsteg	Nr 1 2010
Månsson, Lena	Buddhismen och Västvärlden. Samverkan och anpassning	Tidningskulturen	2009-03-09
Nekham, Erika	Kromosomtester ökar antal aborter	Corren	2013-11-21
Näckdal, Tove	Möt Andreas, en praktiserande zenbuddhist i Göteborg	Sensus	
Planck, Katarina	Moderna myter om mindfulness	Läkartidningen	Nr 43 2012
Sundberg, Marit	Många danskar väljer bort barn med Downs syndrom	Expressen	2011-07-17
Sundgren, Per	Einstein och religion	Folkvett	Nr 2 2013
Sundström, Mikael	Buddhismen lockar allt fler	Memento	Sept 2012
Tunlid, Anna	Debatten om vetenskap och religion	Forskning.se	2009

Bilagor

Tabell 5: Debattartikel

Författare	Titel	Tidning	Publicerat
Blom, Sara, Bäckersten, Olof och Erséus, Christer	Evolutionslära och kristen tro kan förenas	Göteborgsposten	2008-12-30
Ekselius, Eva	Judisk identitet i kris	Dagens Nyheter	2004-01-22
Gustafsson, Ivar, m fl	Vetenskap och tro är ingen motsättning	Svenska Dagbladet	2012-12-08
Gustafsson, Ivar, m fl	Tro och vetenskap i harmoni	Dagen	2015-03-15
Haag, Anders	Buddha och Brahman har hittat till Sverige	Svenska Dagbladet	2010-03-02
Jakubowski, Jackie	Terror i Herrens namn	Dagens Nyheter	2005-05-14
Knutsson Bråkenhielm, Lotta	Visst kan vetenskap och religion förenas	Newsmill	
Lindfors, Patrik och Sturmark, Christer	En myt att vetenskap kan förenas med religion	Svenska Dagbladet	2012-12-11
Lundborg, Johan	Den ständiga konflikten mellan tro och vetande	Svenska Dagbladet	2010-08-01
NyD Analys	Vetenskap – den nya religionen	Nya Dagbladet	2013-04-29

Tabell 6: Uppslagsverk

Namn	Huvudman
Nationalencyklopedin	Nationalencyklopedin
Wikipedia	Wikimedia Foundation

Tabell 7: Religiös urkund

Namn	Förlag/huvudman
Bibeln (Bibel 2000)	Statlig utredning (SOU?)
Bibeln.se (Bibel 2000)	Svenska bibelsällskapet
Koranen	Zetterstens översättning
Koranens budskap (webb)	Islamguiden (Bernströms öv)
Zen-dikt	?

Tabell 8: Hemsida

Namn	Upphovsman
Feministiskt initiativ	Feministiskt initiativ
Humanisterna	Humanisterna
Islam.se	Borhali, Bilal
Katolik.nu	?
Nyhemsveckan	Föreningen Nyhemsveckan

Bilagor

Tabell 9: Annan webbplats

Namn	Typ	Upphovsman
C-skolans portal	Portal	C-skolans huvudman
Faktatexter.se	Webbplats	?
Filosofi för gymnasiet	Webbplats	Holmberg, Joakim
Forum för levande historia	Webbplats	Forum för levande historia
Gapminder	Webbplats	Gapminder Foundation
Globalis	Webbplats	Svenska FN-förbundet
Golemans EQ Test	Webbplats	?
Kahoot	Quiz-applikation	Kahoot
Landguiden	Webbplats	Utrikespolitiska institutet
Maps of War	Webbplats	?
Mimers brunn	Databas	?
Religion, enade eller delade	Webbplats	Simonsson, Sofie & Karlsson, Jennifer
Religionsfröknarna	Webbplats	Steger, Malin & Petterson, Annelie
SO-rummet	Portal	de Vries, Robert

Tabell 10: Dokumentärfilm

Titel	Typ	Upphovsman	År
Bibeln vs Darwin	Serie	Moers, Peter och Papenbrook, Frank	2008
Finns det någon Gud?	Serie	Kharis Production	2013
Från Sverige till himlen	Serie	SVT	2011-
Guru lurifax	Fristående	Gandhi, Vikram	2011
Himmel och jord	Serie	SVT	2012
Hundra ord för snö	Serie	SVT	2005
Kings with Straw Mats	Fristående	Cohen, Ira	1986

Tabell 11: Spelfilm

Titel	Typ	Upphovsman	År
Indiana Jones and the Temple of Doom	Film	Spielberg, Steven	1984
Kung Fu Panda	Animerad film	Osborne, Mark och Stevenson, John	2008
Kvarteret Skatan	Serie	Syrén, Mikael	2003-2006
Prinsen av Egypten	Animerad film	Chapman, Brendan och Hickner, Steve	1998
The Bible	Serie	Reece, Crispin, m fl	2013

Tabell 12: Annan film och TV

Titel	Typ	Upphovsman
Garden of Eden - located	YouTube-film	?
Hindu Gods – The Complete List	YouTube-film	?
Mercedes Benz Adolf Spot	YouTube-film	?
Skavlan	Serie	SVT
Swedish Lucia for Dummies	YouTube-film	?
Triathlete Alistair Brownlee help his brother	YouTube-film	?
Gudstjänst	TV-gudstjänst	SVT

Bilagor

Tabell 13: Bild

Titel	Antal bilder	Upphovsman
Abrahamitiska religioner	Flera	
Buddhas liv	Flera	
Drunknad pojke 2015	En	
Himmelska fridens torg 1989	En	
Hinduismen	Flera	
Islams historia	Flera	
Ivanhoe, bilder filmen	Flera	
Judendomen	Flera	
Julbock	En	
Kaba	Flera	
Malta	Flera	Läraren Erik

Tabell 14: Musik

Titel	Artist	Distribution
Laughing	Regina Spektor	YouTube
Man Gave Name To All The Animals	Jason Mraz	YouTube

Tabell 15: Representant

Titel	Organisation
Församlingspedagog	Svenska kyrkan
Imam	(Muslimsk församling)
Medlem	ISKCON (Sverige)
Präst	Svenska kyrkan

Tabell 16: Lärarproducerat textmaterial

Titel	Typ	Lärare
Bedömningsmall	Bedömning	Adam
Manus för redovisning	Instruktion	Adam
Planering	Planering	Adam
Uppgift om buddhismen	Instruktion	Adam
Uppgift om judendomen	Instruktion	Adam
Uppgift om livsåskådningar	Instruktion	Adam
Planering	Planering	Alva
Uppgift om Gud och människan	Instruktion	Alva
Uppgift om Gud, människan och riter	Instruktion	Alva
Diskussionsfrågor om sexualitet	Instruktion	Bea
Diskussionsfrågor till Att hitta kärleken	Instruktion	Bea
Instuderingsfrågor till asiatiska religioner	Instudering	Bea
Uppgift i att göra etisk analys	Instruktion	Bea
Uppgift med frågor till filmen Guru Lurifax	Instruktion	Bea
Uppgift om abrahamitiska religioner	Instruktion	Bea
Uppgift om något provocerande	Instruktion	Bea
Uppgift om propaganda	Instruktion	Bea
Bedömningsmall	Bedömning	Cilla
Grupparbete: Överenskommelse	Instruktion	Cilla
Mall för opponenter	Instruktion	Cilla
Uppgift EQ – diskussionsfrågor	Instruktion	Cilla
Uppgift Etik och moral: gruppdiskussion	Instruktion	Cilla
Uppgift Etik: YouTube-klipp	Instruktion	Cilla
Uppgift om dygder och synder	Instruktion	Cilla
Uppgift om mikrokrediter	Instruktion	Cilla

Bilagor

Uppgift Religion och vetenskap: debatt	Instruktion	Cilla
Uppgift Sexualitet över tid	Instruktion	Cilla
Världsreligioner	Instruktion	Cilla
Frågor på kristendomen	Instudering	Dan
Islamism	Text	Dan
Kort om Muhammed	Text	Dan
Uppgift i att göra etisk analys	Instruktion	Dan
Uppgift med etiska dilemman	Instruktion	Dan
Uppgift om Jesus uppdrag	Instruktion	Dan
Uppgift om judendomen	Instruktion	Dan
Uppgift Tillägg till mindmappen...	Instruktion	Dan
10 saker som gör oss lyckligare	Text	Erik
21 enkla frågor på naturreligioner, hinduism och buddhism	Instudering	Erik
Början av Bibeln	Instruktion	Erik
Etik-uppgift	Instruktion	Erik
Evolution – skapelse	Instruktion	Erik
Frågor till judendom, kristendom och islam	Instudering	Erik
Planering	Planering	Erik
Uppgift: Etik och religion	Instruktion	Erik

Tabell 17: Presentation

Titel	Lärare
Buddhismen	Adam
Genus och islam	Adam
Vetenskap och religion	Adam
Introduktion till religioner	Alva
Islam	Alva
Judendomen	Alva
Riter	Alva
Etik och moral	Bea
Existentialismen	Bea
Religion och vetenskap	Bea
Etik	Cilla
Livsåskådning, tro och religion	Cilla
Mikrokrediter	Cilla
Religion & Vetenskap	Cilla
Världsreligioner	Cilla
Vetenskapligt språk	Cilla
Bakgrund till abrahamitiska religioner	Dan
Judendomen	Dan
Muhammed	Dan
Vetenskap och religion	Dan
Buddhismen	Erik
Etik	Erik
Hinduismen	Erik
Islam	Erik
Kristendomen	Erik
Naturreligioner	Erik
Världshistoriens Gud	Erik

Bilagor

Tabell 18: Typer av skrift på whiteboard-tavlan

Typ
Instruktion
Planering
Stöd för genomgång, instruktion eller under arbete med uppgift

OBS! Lärare har noterats skriva på whiteboard-tavlan vid 112 tillfällen. Istället för att behandla varje tillfälle som ett enskilt läromedel har de delats in i tre typer eller subkategorier.

Tabell 19: Övrigt läromedel

Titel	Typ	Kommentar
De fem världsreligionerna	Modell/skiss	Hämtat från en webbplats
Judisk identitet	Pod	Sveriges Radio
Handritade kartor	OH-bilder	
Landet Annorlunda		
Okänd webbplats		
Oplanerad besökare	Person	Uppträde hos Alva
Berättelsen om baronessan	Text	
Sekter	Pod	
Ämnesplanen i Religionskunskap	Styrdokument	

LINKÖPING STUDIES IN PEDAGOGIC PRACTICES

1. MARKSTRÖM, ANNE-MARIE. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. 2005. ISBN 91-85297-70-4.
2. WEDIN ANN-SOFI. Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-85715-63-3.
3. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skol-kulturer. 2007. ISBN 978-91-85715-62-6.
4. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
5. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.
6. KARLSSON, YVONNE. Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp. 2008. ISBN 978-91-85895-28-1.
7. OLSON, MARIA. Från nationsbyggare till global marknadsnomad. Om medborgarskapet i svensk utbildningspolitik under 1990-talet. 2008. ISBN 978-91-7393-890-7.
8. AYTON, KATARINA. An ordinary school child: Agency and authority in children's schooling. 2008. ISBN 978-91-7393-834-1.
9. BOLANDER, EVA. Risk och bejakande. Sexualitet och genus i sexualupplysning och undervisning i TV. 2009. ISBN 978-91-7393-685-9.
10. JOHNSSON HARRIE, ANNA. Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938-1991. 2009. ISBN 978-91-7393-616-3.
11. HÖGBERG, RONNY. Motstånd och konformitet. Om manliga yrkeselevers liv och identitetsskapande i relation till kärnämnen. 2009. ISBN 978-91-7393-543-2.
12. HEGENDER, HENRIK. Mellan akademi och profession. Hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning. 2010. ISBN 978-91-7393-526-5.

13. SEVERINSSON, SUSANNE. Unga i normalitetens gränsland: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende. 2010. ISBN 978-91-7393-402-2.
14. WIDÈN, PÄR. Bedömningsmakten. Berättelser om stat, lärare och elev, 1960-1995. 2010. ISBN 978-91-7393-372-8.
15. SANDLUND, MONICA. Lärare med utländsk bakgrund. Sju yrkeslivsberättelser om möten med nya skolsammanhang. 2010. ISBN 978-91-7393-371-1.
16. LILJA, PATRIK. Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom. 2012. ISBN 978-91-7346-735-3
17. FREDRIKSSON, KRISTINA. (Licentiatavhandling). Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan. 2013. ISBN 978-91-7519-613-8
18. BENGTTSSON, JENNY. Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år. 2013. ISBN 978-91-7519-560-5
19. SÖDERMAN LAGO, LINA. "Mellanklass kan man kalla det": Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett. 2014. ISBN 978-91-7519-349-6
20. STENLIDEN, LINNÉA. Visual Storytelling Interacting in School. 2014. ISBN: 978-91-7519-338-0
21. ELFSTRÖM PETERSSON, KATARINA. (Licentiatavhandling). Playing a part in preschool documentation – A study of how participation is enacted preschool documentation practices and how it is affected by material agents. 2014. ISBN: 978-91-7519-339-7
22. DALGREN, SARA. (Licentiatavhandling). Förskolans pedagogiska praktik som interaktion. Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter. 2014. ISBN: 978-91-7519-262-8
23. HJORT, SIMON. (Licentiatavhandling). Kritiskt tänkande i klassrummet. En studie av didaktiska val och manifesterat kritiskt tänkande i samhällskunskaps- och filosofiundervisning. 2014. ISBN: 978-91-7519-166-9

24. BOO, SOFIA. (Licentiatavhandling). Lärares arbete med individanpassning. Strategier och dilemman i Klassrummet. 2014. ISBN: 978-91-7519-157-7
25. JOHANSSON, MARITHA. Läsa, förstå, analysera. En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text. 2015. ISBN: 978-91-7685-964-3
26. NORBURG, ULRIKA. Fängelse, skola uppfostringsanstalt eller skyddshem? Åkerbrukskolonien Hall för pojkar år 1876-1940. 2015. ISBN: 978-91-7685980-3
27. ALBINSSON, ANDERS. ”De var svinhögt typ 250 kilo”. Förskolebarns mätande av längd, volym och tid i legoleken. 2016. ISBN: 978-91-7685-828-8
28. WINZELL, HELEN. (Licentiatavhandling). Svensklärares skrivdidaktiska kunskapsbildning: Blivande och tidigt verksamma gymnasielärare i svenska talar om skrivundervisning. 2016. ISBN: 978-91-7685-788-5
29. BODÉN, LINNEA. Present absences. Exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism. 2016. ISBN: 978-91-7685-722-9
30. DALGREN, SARA. Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag. 2017. ISBN: 978-91-7685-593-5
31. ELFSTRÖM PETTERSSON, KATARINA. Productions and Products of Preschool. Documentation. Entanglements of children, things, and templates. 2017. ISBN: 978-91-7685-553-9
32. HARLING, MARTIN. Välja vara. En studie om gymnasieeval, mässor och kampen om framtiden. 2017. ISBN: 978-91-7685-549-2
33. MARTÍN-BYLUND, ANNA. Towards a minor bilingualism: Exploring variations of language and literacy with early childhood education. 2017. ISBN: 978-91-7685-478-5
34. WALLNER, LARS. Framing Education: Doing Comics Literacy in the Classroom. 2017. ISBN: 978-91-7685-419-8
35. WINZELL, HELEN. Lära för skrivundervisning. En studie om skrivdidaktisk kunskap i ämneslärarutbildningen och läraryrket. 2018. ISBN: 978-91-7685-179-1
36. STOEWER, KIRSTEN. English Hemspråk. Language in Interaction in English Mother Tongue Instruction in Sweden. 2018. ISBN: 978-91-7685-182-1

37. ROSTEDT, JOSEFIN. (Licentiatavhandling). Förskollärare planerar barns möten med matematik: Ett reflektivt skoldidaktiskt perspektiv. 2019. ISBN: 978-91-7685-035-0
38. SKILLERMARK, STINA-KARIN. Nya perspektiv på litteraturhistoria: Utbildningsprogram om antiken, romantiken och Strindberg 1960-2012 2020. ISBN: 978-91-7929-831-9

UTBILDNINGSVETENSKAP

Linköping Studies in Pedagogical Practices, Dissertation No. 39, 2020
Department of Culture and Society (IKOS)

Linköping University
SE-581 83 Linköping, Sweden

www.liu.se

Bruk av läromedel är en väsentlig aspekt av lärarens praktik. Den här avhandlingen handlar om läromedelsbruk i ämnet religionskunskap i den svenska gymnasieskolan. Lärare använder många olika typer av läromedel i sin undervisning. I avhandlingen undersöks vilka läromedel som används i relation till olika undervisningsaktiviteter och ämnesinnehåll i religionskunskap, samt även på vilket sätt de används. Vidare analyseras faktorer av betydelse för läromedelsbruket och lärares möjligheter att själva välja läromedel. Läroboken är ett läromedel bland många andra i ett läromedelsbruk som präglas av skolans digitalisering. Resultaten från studien bidrar till kunskap om hur läromedel används i undervisning och belyser därmed en viktig aspekt av religionskunskapslärares ämnesdidaktiska praktik.

Tomas Widholm är verksam inom forskningsmiljön Pedagogiskt arbete med ämnesdidaktisk inriktning vid IKOS - avdelningen för filosofi, historia, konst och religion (FHKR).