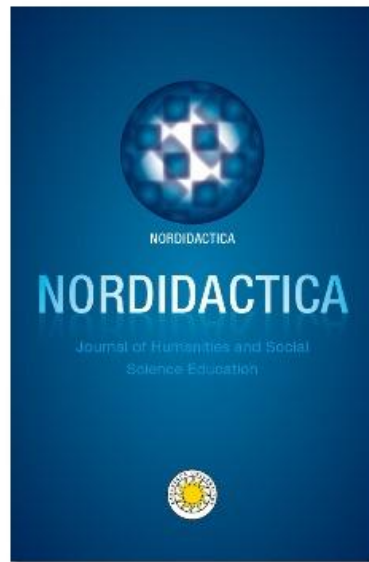


Blir det Kahoot? Svenska historielärares arbete med digital teknik

Mikael Bruér



Nordidactica

- Journal of Humanities and Social Science Education

2025:3

Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education

Nordidactica 2025:3

ISSN 2000-9879

The online version of this paper can be found at: www.kau.se/nordidactica

Blir det Kahoot? Svenska historielärares arbete med digital teknik

<https://doi.org/10.62902/nordidactica.v15i2025:3.27665>

Mikael Bruér

Malmö universitet

Abstract: This study examines how Swedish history teachers integrate digital technology in their teaching. The study answers questions about which historical competencies are made visible, what digital technologies are used, and whether digital technology interacts with instructional methods. The study builds on classroom observations of six history teachers selected for their reported extensive use of digital technology. The empirical material has been analysed using the TPACK framework and history didactic theory, where historical thinking and narrative competence are central concepts. Based on classroom observations, findings show that teaching is dominated by traditional methods, such as lectures, which primarily emphasise the transmission of historical facts while giving limited attention to analytical and reflective skills. Digital technology is largely used to reinforce existing teaching practices rather than to transform history teaching. It does not appear to support the development of historical thinking competencies or narrative competence. Results suggest that digitalisation has not led to significant methodological or theoretical innovation in history teaching.

KEYWORDS: HISTORY TEACHING, HISTORY TEACHERS, NARRATIVE COMPETENCE, DIGITALISATION, TPACK

About the author: Mikael Bruér är verksam som doktorand i historia och historiedidaktik samt universitetsadjunkt i historia med inriktning mot digital provkonstruktion vid Malmö universitet.

Inledning

Den 27 juni 2013 hölls en interpellationsdebatt i Sveriges riksdag. Debatten behandlade svenska elevers tillgång till digitala lärverktyg och hade initierats av riksdagsledamoten Cecilia Dahlman Eek. I interpellationen framhöll Dahlman Eek att svenska skolor inte arbetade på ett sätt som tog till vara ”på den digitala teknikens pedagogiska möjligheter” (Riksdagen, 2013, Interpellation 2012/13:467). Interpellationen riktades mot dåvarande utbildningsminister Jan Björklund. I debatten konstaterade Björklund att Sverige var ”främst i Europa när det gäller att arbeta med it i skolan” (Riksdagens protokoll, 2013). Björklunds uttalande gjordes i en tid av en omfattande digitalisering av hela det svenska samhället. Målen var högt ställda: Sverige skulle bli bäst i världen på att utnyttja digitaliseringens möjligheter. En nationell digitaliseringskommission tillsattes och Sveriges kommuner och landsting (SKL) utformade egna strategier (Sandén, 2021), vilket även gällde skolan.

Vindarna har vänt. Digitaliseringen framställs idag som ett av skolans stora problem, tillsammans med en pedagogik sprungen ur en ”konstruktivistisk postmodernistisk kunskapssyn” (Letmark, 2023). Digitaliseringen beskrivs som ”ogenomtänkt” (Wallström, 2024) och bland skoldebattörer påpekas återkommande att traditionell katederundervisning minskat som en konsekvens av digitaliseringen.

Debatten om skolan och dess undervisningsmetoder bygger i hög grad på antaganden, snarare än på forskningsresultat. Det empiriska underlaget är i detta avseende begränsat, både avseende skolan i allmänhet och historieämnet i synnerhet.

Syfte och forskningsfrågor

Forskning om historielärares arbete med digital teknik är sparsamt utforskat. Artikelns övergripande syfte är att undersöka hur historielärare använder digital teknik i sin undervisningspraktik samt att, utifrån detta, diskutera vilka förutsättningar elever ges att utveckla olika typer av historiska kunskaper. Denna artikel kan därmed fylla en kunskapslucka och bidra med ämnesdidaktisk förståelse av teknikens roll i undervisningen. Artikeln avser att besvara följande frågor:

- På vilka sätt och med vilka digitala verktyg bedrivs historieundervisningen i de studerade klassrummen?
- Hur samverkar digital teknik och undervisningsmetoder inom ramen för den observerade historieundervisningen?
- Vilka historiska kompetenser synliggörs i denna undervisning och vilken typ av historisk kunskap möjliggörs för elever?

Perspektiv på historieundervisning och teknik

I en svensk kontext är forskning om historielärares yrkespraktiker ett förhållandevis begränsat område, vilket är särskilt tydligt avseende högstadiet (Schüllerqvist & Osbeck, 2009).

Svensk historiedidaktisk forskning har i hög grad varit av explorativ, med fokus på elevers lärande och bestått av studier i små, homogena sammanhang. Även forskning på historielärares yrkespraktik har en snarlik inriktning och bygger primärt på intervjuer och fallstudier. På ett likartat sätt kan forskning om historieundervisning och teknik sägas vara antingen *teknikorienterad* eller *praktikorienterad*.

Teknikorientering

Flera forskare menar att digital teknik i undervisningen har potential att förbättra lärande och elevengagemang och att digital teknik har en potential att vidga elevers historiska tänkande och stärka deras historiemedvetande (Corrigan m.fl., 2013; Lévesque, 2014; Walsh, 2017). Den kanadensiske historikern Stéphane Lévesque har betonat att välutvecklade digitala lärmiljöer, i kombination med frågedriven undervisning och historiska källor ger bättre förutsättningar att utveckla historiskt tänkande än traditionella undervisningsmetoder, vilka ofta misslyckats med att skapa meningsfullhet och förståelse (Lévesque, 2008, 2014). Exempelvis har det föreslagits att historiska dataspel, kartor och tidslinjer kan spela en viktig roll, under förutsättning att de ingår i välkonstruerade digitala lärmiljöer (Backman Löfgren, 2012; Jimenez & Moorhead, 2017; Lévesque, 2014; Walsh, 2017). Lärarens roll är avgörande för att tekniken kan användas funktionellt, vilket förutsätter planering, struktur, tydliga avgränsningar (Backman Löfgren, 2012; Nygren m.fl., 2014; Sandberg, 2014) samt ett ämnesdisciplinärt fokus (Ciriza-Mendivil m.fl., 2022; Kjellsdotter, 2020; Koehler m.fl., 2012; Lévesque, 2008; Walsh, 2017). Forskning visar således att tekniken i sig inte förbättrar undervisningen, även om digital teknik ofta framställs som en lösning för att förbättra skolans undervisning och elevers lärande (Kjellsdotter, 2020; Lantz-Andersson, 2009; Westerberg, 2014).

Flera studier visar att elever ofta brister i att utnyttja teknikens potential och att hantera information källkritiskt (Backman Löfgren, 2012; Jimenez & Moorhead, 2017; C. Johansson, 2014; Nygren, 2014; Sandberg, 2014). Utan tydliga ramar riskerar teknikanvändning att leda till ytligt lärande (Lantz-Andersson, 2009) och bristande teknikhantering riskerar att ta utrymme från ämnesundervisningen med ökade kunskapsklyftor som följd (Kjellsdotter, 2020).

Att inte utnyttja teknikens potential kan begränsa elevers möjligheter till djupare historiska kunskaper (Jimenez & Moorhead, 2017). För att utveckla en undervisning där potentialen tillvaratas och tekniken används funktionellt behövs studier som kan visa vad som gör att vissa lärare kan genomföra god undervisning med teknik (Van Vaerenwyck m.fl., 2017)

Praktikorientering

Karin Sandberg [Bergman-Rimbe] (2014) och Nygren m.fl. (2014) har undersökt elevers arbete med digitaliserade källor och identifierat positiva effekter, om än inte för alla elever. Utvecklande källarbete förutsätter noggrant utvalda och kontextualiserade källor (Ciriza-Mendivil m.fl., 2022).

Digital historieundervisning fungerar särskilt väl när den kan knytas till historiskt skrivande. Den digitala komponenten kan beskrivas som ett meningsskapande och synliggörande verktyg som förstärker och utvidgar elevers historiska tänkande (Backman Löfgren, 2012; C. Johansson, 2014).

När elevers eget berättande sätts i fokus för att ”producera historia”, beskrivs det som att bidra till att utveckla elevers historiska tänkande (Corrigan m.fl., 2013; Lévesque, 2014). När tekniken används tillsammans med en narrativ struktur kan den främja utveckling av elevers historiska tänkande, stärka deras historiska berättande och aktivera historiemedvetandet (Backman Löfgren, 2012; Jimenez & Moorhead, 2017; P. Johansson, 2014). Teknik sägs därmed kunna främja en positiv utveckling av elevers historiska tänkande.

Problemet att olika grupper av elever har svårt att utnyttja teknikens förutsättningar kvarstår (Backman Löfgren, 2012; Jimenez & Moorhead, 2017; C. Johansson, 2014; Nygren, 2014; Sandberg, 2014), vilket kan leda till ökade kunskapsklyftor (Kjellsdotter, 2020), samtidigt som lärarrollen utmanas såväl pedagogiskt som ämnesmässigt (Backman Löfgren, 2012; Tallvid, 2015). Trots teknikens potential visar forskningen således på avsevärda utmaningar.

Hur arbetar lärare?

Förutsättningarna att implementera teknik i undervisningen är nära kopplade till lärares arbetssätt och de faktorer som påverkar detta. Jessica Jarhall (2020) har identifierat flera omformningsfaktorer som påverkar lärares yrkespraktik, varav teknik är en. Forskning visar att lärare tenderar att välja teknik som befäster existerande praktiker (Walsh, 2017) och att teknik tycks ha begränsad påverkan på hur lärare i Sverige arbetar (Bruér, 2023).

Lärares arbete i klassrummet beskrivs som förhållandevis homogent, även om lärare själva beskriver sin undervisning som mer varierad (Jarhall, 2020; Nygren, 2009; Westerberg, 2014). Forskning har återkommande visat att svensk historieundervisning på olika nivåer är lärarcentrerad, med fokus på berättande och memorering av fakta snarare än utveckling av kvalitativa förmågor (Ammert, 2013; Jarhall, 2020; Olofsson, 2019; Persson & Thorp, 2017; Rosenlund, 2016; Stymne, 2017). Läromedel är en central kunskapskälla och bidrar starkt till ett kronologiskt, västerländskt narrativ, men som också kompletteras med primärkällor, filmer och kartor (Jarhall, 2020; Olofsson, 2019).

Efter införandet av Lgr11 och de nationella proven i historia har forskning visat ett skifte mot ett ökat fokus på historiska källor och historiebruk (Jarhall, 2020). Det fåtal studier som genomförts därefter uppvisar emellertid hög samstämmighet i såväl ämnets inriktning som fokusområden och ett begränsat fokus på historieämnets kvalitativa aspekter (Bruér, 2023; Eliasson & Nordgren, 2016; Jarhall, 2020; Skolinspektionen, 2015).

Narrativ kompetens och historiskt tänkande

Grundskolans kursplan i historia anger sedan 2011 två huvudsakliga mål: att elever ska utveckla sitt historiemedvetande och sin historiska bildning (Skolverket, 2022b). Vilken undervisning som krävs för detta har varit föremål för diskussion. Såväl Klas-Göran Karlsson (2004) som Per Eliasson och Kenneth Nordgren (2016) har betonat utveckling av elevers tänkande och en sammanbindning av historiens tre temporala dimensioner – *dåtid*, *nutid*, *framtid* – som viktiga komponenter. Eliasson och Nordgren (2016) beskriver detta som en *kvalificering* av elevers historiska tänkande och utvecklingen av en narrativ kompetens.

Narrativa kompetensen utgörs av *form*, *innehåll* och *funktion*, vilka motsvaras av kompetenserna att *erfara*, *tolka* och *orientera*. Enligt Rüsen (2005) möjliggör dessa tolkning av narrativets innehållsliga kvalitet och bidrar till en temporal helhet. Inom ramen för svensk kursplan kommer dessa kompetenser till uttryck som *historiska referenskunskaper*, *historiska källor* och *historiebruk* (Eliasson m.fl., 2015).

I undervisning utgör historiskt tänkande en distinktion mellan olika kunskapsformer, och ämnesdisciplinära redskap. Genom tolkande, empatiska och moraliska perspektiv särskiljer det sig från en ”traditionell” förmedlande historieundervisning. Därför har dessa olika kompetenser beskrivits som onaturliga eller konstraintuitiva (Lee, 2005; Wineburg, 1999). Den kategorisering som gjorts av Peter Seixas (Seixas, 2017b) kan fungera som en strukturerad vägledning för en analys av undervisningens praktiska uttryck. De färdigheter som beskrivs i denna kategorisering utgör inte en ersättning av historiska referenskunskaper, utan möjliggör dem (Lee, 2017). Forskning på undervisning med fokus på historiskt tänkande har visat att detta kan leda till ett utvecklat historiemedvetande (Seixas, 2017a).

I denna text delas historiskt tänkande in i första, andra och tredje ordningens kunskaper (Tabell 1). Dessa kan beskrivas som *betydelsebärande* genom aktörer och skeenden, *epistemologiska* genom att strukturera och tolka historien och ontologiska genom att belysa historien utifrån frågor om vilka vi är (Alvén, 2021), kongruent med att erfara, tolka och orientera. I dessa kan de färdigheter som beskrivits av Seixas inordnas i en modell som sätts i relation till kursplanens innehåll.

TABELL 1

Typologi utifrån Rüsen, 2005; Eliasson m.fl., 2015; Alvén, 2021.

Kategori	Centrala begrepp	Funktion	Narrativ funktion
Första ordningen (betydelsebärande)	Innehållsbegrepp	Referenskunskaper Narrativ/kanon	Erfara
Andra ordningen (epistemologiska)	Signifikans	Viktigt för vem/vilka, långsiktigt/kortsiktigt.	Tolka
	Kontinuitet och förändring	Beskriva eller tolka utvecklingslinjer.	Tolka
	Orsak och konsekvens	Beskriva/tolka drivkrafter/följder	Tolka
	Likheter och skillnader	Beskriva/jämföra tidsperioder	Tolka
	Historiska belägg	Tolkning av historiska källor.	Tolka
Tredje ordningen (ontologiska)	Etisk dimension/ Perspektiv	Förstå/relatera, förstå historien på dess egna villkor	Orientera
	Historiebruk	Förstå användning av olika sorters historia.	Orientera
	Identitet	Perspektivtagande i identitetsfrågor, exempelvis klass, kön och etnicitet.	Orientera

För att främja en utveckling av elevers historiemedvetande förutsätts, enligt denna utgångspunkt, en integration av den narrativa kompetensens tre dimensioner. Detta väcker frågan om hur undervisningen är utformad för att möta dessa krav och om användning av digital teknik bidrar till en utveckling av elevers narrativ kompetens.

TPACK som analytiskt och metodologiskt redskap

Denna artikels analytiska ram utgår från TPACK-modellen (*Technological, Pedagogical and Content Knowledge*) vilken är en vidareutveckling av Lee Shulmans PCK-modell (*pedagogical content knowledge*). Shulman beskriver PCK som en kunskapsform där två disparata kompetenser samverkar omvandlas till *didaktisk ämneskunskap* (Shulman, 1987; 1986).

I TPACK-modellen har en tredje teknisk kompetens tillförts och de tre kunskapsdomänerna – ämne, pedagogik, teknik – avses tillsammans fånga den komplexitet som teknikintegration i undervisningen innebär. TPACK beskrivs som en ny, transformerad kunskap, större än de tre sammanhängande delarna (Mishra & Koehler, 2006).

Kritik och teknik

Koehler och Mishra (2008) beskriver teknik som alla verktyg som kombineras med kunskaper och bidrar till att uppnå utbildningens mål. Definitionen är avsiktligt bred, då en mer specifik snabbt skulle bli obsolet (Mishra & Koehler, 2006). Emellertid har definitionen tidigt kritiserats för att vara otydlig och allomfattande (Cox, 2008; Cox & Graham, 2009). Följaktligen finns ett behov att tydliggöra vad som avses med teknik. I denna artikel beskrivs teknik i ämnesundervisningen som antingen *generisk* eller *ämnesspecifik* (Bruér, 2023; Nilsson, 2021). Dessa utgör två deskriptiva kategorier som anger teknikens avsedda funktion. Exempelvis kan en digital karta som används som ett historiskt verktyg betraktas som generisk, medan en historisk karta betraktas som ämnesspecifik. När digitala verktyg enbart används i enlighet med deras avsedda funktion kan detta beskrivas som en funktionell fixering (Koehler & Mishra, 2008). Det centrala i denna beskrivning är således *hur* olika typer av teknik används.

I en historiedidaktisk kontext har viss teknik ansetts ha potential att framhäva aspekter av det förflutna på ett levande och kraftfullt sätt, stärka elevers förståelse av historia, problematisera historiska frågor eller ifrågasätta förutfattade meningar. Denna teknik har benämnts som *påverkansresurser* (Haydn & Ribbens, 2017; Walsh, 2017).

TPACK i en ämnesdidaktisk analys

TPACK har återkommande kritiserats för att framstå som både omfattande och begränsad, med en rad överlappande underdomäner som är svåra att särskilja (Brantley-Dias & Ertmer, 2013). Detta bidrar till konceptuell oklarhet och riskerar att leda till bristande validitet och svårjämförbara resultat (Abbitt, 2011; Graham, 2011; Schmid m.fl., 2024). Presentationen som Venn-diagram med underdomäner har dessutom lett till forskning på överlappningar, snarare än hur teknik integreras i undervisningen (Saubern m.fl., 2020). Därtill har det antagande om en transformerad kunskap, som utgör modellens kärna, visat sig svår att belägga empiriskt (Bruér, 2023; Gomez, 2016). Liknande kritik har riktats mot PCK, som ansett svåränvänd omodifierad. Ett svar på kritiken har en integrativ PCK-modell, där de olika delarna betraktas utifrån en klassrumspraktik, snarare än som en transformerad kunskapsdomän (Gess-Newsome, 1999). Även i TPACK-forskning är en integrativ förståelse vanligt förekommande (Graham, 2011; Schmid m.fl., 2020). I en integrativ förståelse förblir de olika komponenterna distinkta och separerade (Rosenberg & Koehler, 2015), och TPACK beskrivs snarare som ett tillstånd där de olika delarna möts i undervisningen. Detta möjliggör en modell praktiskt applicerbar på undervisning (Bruér, 2023).

Kritik har även riktats mot TPACK-forskning ofta bortser från ämnesdomänen, vilket försvårat förståelsen för teknikens roll i undervisningen (Kadluba m.fl., 2024). Argument har framförts för att ämnesdomänen behöver lyftas fram (Gómez, 2015; Lévesque, 2009) och att modellen kan vara gynnsam för studier av historiskt tänkande (Ciriza-Mendivil m.fl., 2022; Corrigan m.fl., 2013).

TPACK som en analytisk ram

I denna artikel betraktas TPACK integrativt och modellen utgör en strukturell inramning för att dokumentation och analys utifrån modellens tre domäner. Modellen används även för att belysa innehållsliga aspekter och deras praktiska funktion i undervisningen. Den integrativa ingången betonar således de olika delarnas uttryck och funktion.

Modellens fokus på kompetens är dock otillräckligt för studier av undervisning (Willermark, 2018). I stället bör modellen fokusera på det kunskapserbjudande som eleven möter när historieämnets kunskapsformer samspelar med lärarens undervisningsmetoder och teknikanvändning (Tabell 2). Därmed konkretiseras modellen och ges en funktionell roll, samtidigt som fokus förskjuts från kompetens till undervisningspraktik. Modellen kan därmed användas för att analysera och beskriva intersektionen av tre komplexa, dynamiska och föränderliga delar.

TABELL 2

TPACK operationaliserad modell

Ämneskunskap	Första ordningens kunskaper (erfara) Andra ordningens kunskaper (tolka) Tredje ordningens kunskaper (orientera)
Pedagogisk kunskap	Vilken undervisningsmetod används? Till vad används denna undervisningsmetod? Sker anpassning till elevgrupp? Bidrar undervisningen till olika former av historisk kunskap?
Teknisk kunskap	Vilken typ av teknik används? Hur används tekniken? Till vad används tekniken? Bidrar tekniken till olika former av historiska kunskaper?
TPACK	Hur kan undervisningen beskrivas när alla delar sammanfogas? På vilket sätt förändras undervisningen när alla delar sammanfogas? Är tekniken utvecklande eller befästande?

Metod och material

Observationer

Denna artikel bygger på en serie klassrumsobservationer genomförda hösten och vintern 2023—2024.¹ Urvalspopulationen baserades på ett tidigare insamlat storskaligt underlag. Deltagande lärare kategoriserades utifrån variabler som beskriver deras användning av digital teknik. (Bilaga 1) I denna studie beskrivs lärarna som *digitalt orienterade*. Lärarnas skolor matchades för att säkerställa en bred socioekonomisk och regional representation. Totalt valdes sex lärare ut.

Observationerna utgick från TPACK-modellen och narrativ kompetens. Under observationernas genomförande eftersträvades öppenhet för att inte på förhand göra antaganden om undervisningens utformning. Alltför strukturerade observationer riskerar leda till bristande flexibilitet inför klassrumssituationer och samtidigt resultera i ett mätande som om lärande vore ett naturfenomen (O'Leary, 2020). Observationsprotokollen hölls därför öppna utan fasta kategorier. I den meningen befann sig observationerna i gränslandet mellan semi-strukturerade och ostrukturerade observationer (O'Leary, 2020).

Inför observationerna diskuterades lämpliga tidpunkter, klasser och lärares planering innan tidpunkt fastställdes. Deltagande lärare instruerades att genomföra sin undervisning på samma sätt som de annars skulle ha gjort, utan hänsyn till min närvaro. Inför varje observation skickades medgivandeblanketter till läraren som distribuerade dessa till elever och vårdnadshavare.

Observationer genomfördes i högstadiets tre årskurser. Varje observation inleddes med en kort presentation av syftet och forskningen och elever fick ställa frågor. Detta gjordes för att avdramatisera min närvaro. Då min närvaro var känd, men deltagandet minimalt kan rollen i klassrummet beskrivas som "*observer as participant*". Kameror placerades för att fånga såväl klassrummets helhet som lärarens agerande. Vid placering togs hänsyn till klassrummets utformning och elevers önskemål. Totalt observerades 33 lektioner och närmare 100 timmar filmmaterial samlades in. Även fältanteckningar fördes under processen.

Bearbetning

I bearbetningens första fas renskrevs fältanteckningarna och organiserades inom en övergripande analytisk struktur med utgångspunkt i TPACK. Därefter genomfördes en genomgång av filmmaterialet och en översiktlig sammanställning. Relevanta passager identifierades och transkriberades vid behov. Transkriberingarna rensades från olika ljud och felsägningar, med ambitionen att återge lärarna så ordagrant som möjligt.

Utifrån sammanställningen konstruerades ett strukturerat analysprotokoll, som också inkluderade variabler från befintligt storskaligt underlag. I protokollet

¹ Studien är etikprövad. Dnr 2022-03467-01.

integrerades de historiedidaktiska element som behandlas i teoriavsnittet. Filmmaterialet bearbetades med utgångspunkt i det strukturerade protokollet. Både den övergripande sammanställningen och analysprotokollet användes i analysen.

Deltagande lärare

Det är inte självklart att lärare väljer att delta i denna typ av studier och några av de lärare som motsvarade urvalskriterier valde att tacka nej. I urvalsprocessen var det svårast att få kvinnliga lärare och lärare i socioekonomiskt utsatta skolmiljöer att delta. Lärarna är inte heller representativa för lärarkåren, även om de samtidigt speglar en rad olika skolmiljöer, personliga egenskaper, utbildningslängd och yrkeserfarenhet. Utöver detta är det svårt att avgöra i vilken utsträckning utvalda lärares självuppfattning om graden av digitalisering i sin undervisning är korrekt. Deltagande lärare presenteras i Tabell 3.

TABELL 3

Deltagande lärare

Lärare	Ålder	Examen	År i yrke	Region	Kommun	Huvudman	Socio-ekonomi
Johan	42	Grund	17	Östra Sverige	Storstad	Kommunal	Hög
Mattias	41	Kandidat	15	Södra Sverige	Mindre stad/tätort	Enskild	Hög
Anders	52	Kandidat	24	Södra Sverige	Mindre stad/tätort	Kommunal	Låg
Simon	30	Kandidat	5	Norra Sverige	Större stad	Enskild	Hög
Maria	44	Magister	19	Östra Sverige	Storstad	Kommunal	Låg
Ulrika	50	Grund	25	Norra Sverige	Mindre stad/tätort	Kommunal	Låg

Den observerade undervisningen

I detta avsnitt redovisas lärares undervisning. Huvudstrukturen bygger på TPACK-modellens tre domäner; ämne, pedagogik och teknik.

Historieämnet

Erfara

En genomgående trend var att lärarna fokuserade på förmedling av referenskunskaper, om än i varierande grad. Mattias och Anders prioriterade huvudsakligen referenskunskaper, medan Maria och Johan tenderade att inkludera mer förståelseorienterad undervisning. Johan utmärkte sig genom en undervisning som i lägst grad fokuserade på historieämnets erfaranedimension. Av 33 observerade lektioner fokuserade 31 huvudsakligen på historiska fakta; de två avvikande lektionerna genomfördes av Johan.

Undervisningen följde i stor utsträckning etablerade narrativ. Den tysta kanon som lyfts i tidigare forskning (Bruér, 2023; Lozic, 2010) kan skönjas här och tycks sammanbunden med ett fokus på referenskunskaper. Strukturen följde läromedlens upplägg i samtliga lärares undervisning, med undantag för Johan som inte använde läromedel.

Undervisningsfilm och filmklipp användes frekvent och innehållet bidrog i huvudsak till en förstärkning av faktaförmedling i anslutning till läromedlens etablerade narrativ. Ett undantag är filmen om den romerske kejsaren Caligula som Mattias visade, där innehållet tydligt var producerat för en brittisk publik och var starkt sensations- och underhållningsbetonat (Mattias, lektion 2, 2023).

Simon använde tv-programmet *Historieätarna* för att illustrera livsvillkoren för olika samhällsklasser under 1700-talet (Simon, lektion 5, 2023).

Innehållsligt kan lärarna placeras på en skala där Anders, Mattias och Simon i princip utgår från ett etablerat narrativ, medan Maria och Ulrika i högre grad lyfter fram alternativa perspektiv. Exempelvis uppmärksammade Maria könsfördelningen i undervisningsmaterialet genom att fråga sina elever varför det endast var män på bilderna (Maria, lektion 3, 2024)

Johan utmärkte sig genom att inte alls använda läromedel och därmed följdes en struktur som i högre grad utgick från hans egna val. Han var den ende som visade en alternativ historia, genom ett aktivt val av berättelser som saknas i läromedlen. Johans undervisning utgick ofta från ett kritiskt perspektiv, där orättvisor mellan könen stod i centrum. I Johans undervisning förekom också filmklipp och musikvideor, där innehållet användes för att illustrera historiska händelser eller förändring av värderingar. Exempelvis visades misshandeln av Rodney King 1991 och dess följder (Johan, lektion 1, 2023). Detta integrerades i Johans berättande och tekniken blev nära knuten till innehållet i hans undervisning.

Enskilda historiska aktörer förekom sällan i undervisningen. Hos Anders, Simon och Mattias saknades aktörer, alternativt framställdes som statister i ett större historiskt skeende. De utgjorde en del av ett narrativ snarare än att vara individer med egen agens. Mattias lyfte fram en lång rad aktörer från det antika Rom, utan vidare förklaring, likt Anders beskrev Raoul Wallenberg som att han ”*blivit känd för att han har räddat livet på tusentals judar*” (Anders, lektion 4, 2023).

Hos Ulrika blev i stället aktörer drivande i historisk förändring, genom uppfinningar och vetenskapliga framsteg. Även i Johans undervisning beskrevs aktörer med egen agens, återkommande inkluderade i ett narrativ där de aktivt kämpade mot olika orättvisor. Ett exempel är hur Johan beskrev utnämningen av Clarence Thomas till domare i USA:s högsta domstol. Johan beskrev hur Anita Hill vittnade om Thomas sexuella trakasserier och blev en betydelsefull faktor i *"The Year of the Woman"* och 1990-talets feministiska våg i USA (Johan, lektion 1, 2023).

Tolka

Arbetet med historieämnets tolkande dimension var begränsat bland lärarna. Bilden av ett historieämne med fokus på förmedling av fakta och färdiga narrativ förstärktes därmed. Detta är genomgående i de uttryck för olika historiska kompetenser som förekom samtidigt som signifikans helt saknades.

Maria var den enda läraren som återkommande arbetade med begreppspar *kontinuitet och förändring* i sin undervisning. Genom parvisa elevdiskussioner om bilder som illustrerade olika historiska perioder undersöker klassen historisk utveckling inom områden som mat, boende och makt. Maria refererade också till tidigare undervisning där samma metod tycks ha använts (Maria, lektion 1 och lektion 3, 2024).

Simon, Mattias, Anders och Ulrika följde en linjär kronologi, där kontinuitet som sammanbindande historiskt begrepp i huvudsak saknas. Även om det som beskrivs är förändring hanteras det inte så i didaktisk mening. Johan och Ulrika berörde förändringsperspektiv, men på skilda sätt: Johan integrerade det i sitt övergripande narrativ om samhällsförändring, medan Ulrika fokuserade specifikt på teknologisk utveckling under industriella revolutionen.

På likartat vis förekom orsak och konsekvens som begreppspar hos Maria och Ulrika. Övriga lärare använde dem latent eller inte alls. Exempelvis lyfte Johan vid flera tillfällen olika händelser som i sig fungerade som orsaker i ett händelseförlopp, men utan att använda begreppen.

Ulrika använde begreppen initialt som återkoppling till tidigare lektioner, men övergick därefter till att använda synonymer. Exempelvis förklarades hur industriella revolutionen startade (Ulrika, lektion 4, 2024), eller *"vad beror den på"*, när franska revolutionen diskuterades (Ulrika, lektion 1, 2024) och *"anledningar att folk valde att flytta"* när det handlade om den svenska emigrationen (Ulrika, lektion 6, 2024). Anders uppvisade en liknande användning när andra världskriget diskuterades. Dels motiverades arbetsområdet med *"för följderens skull"*, dels förklarades olika orsaker till kriget (Anders, lektion 1, 2023).

Historiskt perspektivtagande förekom hos samtliga lärare men i begränsad omfattning och främst som en del av en kronologi eller som korta jämförelser mellan tidsperioder. Ett mer utvecklat användande som kunde aktivera elevernas historiska tänkande saknades. Även mer utförliga beskrivningar där eleverna fick möjligheter att sätta sig in i människors liv under olika historiska perioder saknades i huvudsak, även om exempelvis Marias och Ulrikas beskrivningar av arbetarklassens livsvillkor under

industriella revolutionen tillsammans med Simons användning av historieäternas utgör undantag.

Samtliga lärare inkluderade historiskt källmaterial i någon form i sin undervisning under observationerna. Primärt skedde det som en del av en presentation. Även här saknades vidare bearbetning och källor behandlades i stället som information, snarare än belägg. Undantag från detta återfanns hos Maria och Ulrika. Maria var exempelvis ensam om att diskutera två källor mot varandra och prata om tolkning och olika källors betydelse.

Både Simon och Anders använde en stor mängd bilder som, i sin egen rätt, kunnat fungera som historiska källor men i stället hanterades som information i ett färdigt narrativ. Simon nämnde vid ett tillfälle att en bild förvisso skulle kunna användas som en historisk källa, men stannade där (Simon, lektion 3, 2023). Hos Anders förekommer ett exempel, som ett svar på en fråga om antalet döda under andra världskriget:

Man brukar säga 50 miljoner ungefär, 60 miljoner ungefär. Det finns siffror som pratar om 80 miljoner. Varför kan de inte bara bestämma sig för exakt så här många som dör? /.../ Man gör uppskattningar Och då kan olika forskare komma fram till olika siffror. (Anders, lektion 1, 2023)

Ett liknande exempel förekom hos Mattias som berättade att:

Hur man kan veta grejer som hänt i det flutna är en rätt viktig grej egentligen. Det är ju bra om det finns någonting som är nedskrivet från historien. Så blir det lättare att veta vad som har hänt. (Mattias, lektion 1, 2023)

I båda fallen stannade det vid en källkritisk betraktelse. Mattias använde vid olika tillfällen begrepp som ”källkritik” eller ”tendens” men utan att ge förklaringar och de hanteras inte som en historisk kompetens.

Hos Maria återfanns det enda exemplet på mer utvecklat arbete med källor, där olika källor användes parallellt och för tolkning. Maria visade källorna på projektor och diskuterade med eleverna, först i par och därefter i helklass. Källorna hanterades här som utsagor i behov av tolkning:

Det kan ju vara så att de har olika motiv, men om alla visar hur det är att arbeta i en industri, då skulle man kanske säga att de är samstämmiga. Om de alla visar att det är tufft att jobba i en industri. (Maria, lektion 1, 2024)

Vid ytterligare ett tillfälle lyftes en annan källa fram, utifrån en fråga:

Vad skulle den här tavlan kunna lära oss om skillnaden mellan män och kvinnor? (Maria, lektion 1, 2024)

Även Ulrika lät elever möta historiska källor som utsagor, om än i lägre grad än Maria. Källor användes här som en redogörelse av ett historiskt problem i behov av tolkning, men utan att jämföra olika källor. En källa kan fungera som ett exempel för att belysa den tid den skapades i. En brittisk rapport om barnarbete förklarades ha som syfte att ”visa hur hemskt det var” (Ulrika, lektion 3, 2024).

Orientera

Lärarnas arbete med historieämnets orienterande dimension var begränsat. I den mån det förekom var det ytligt och utan mer utvecklad användning.

Temporal orientering mot dåtiden förekom främst som jämförelser mellan då och nu. Denna typ av begränsade kopplingar mellan temporala dimensioner återfanns hos samtliga lärare, men var i huvudsak ytlig. Exempelvis jämförde Maria såväl Covid-19 med smittkoppor som barnarbete under olika historiska perioder (Maria, lektion 1, 2024). På ett snarlikt vis gjorde Anders jämförelser mellan andra världskrigets slut och utvecklingen av EU och FN (Anders, lektion 2, 2023) och Mattias beskrev kopplingen mellan antikens Rom och vår tid:

Faktum är att vi har ganska många grejer runt oss som är direkta rester från antiken och Romarrikets i synnerhet /.../ det romerska rättssystemet med domstolar, advokater och hela den grejen /.../ Jag skulle nästan säga att nästan alla länder i åtminstone Västerlandet /.../ i hela Europa och Nord- och Sydamerika använder sig av den romerska rätten (Mattias, lektion 5, 2023).

En tydlig koppling mellan olika tidsperioder återfanns endast hos Johan. Detta framkom exempelvis genom paralleller mellan Black Lives Matter och Rodney King eller könsroller under 1980- och 1990-talen. Johan visade tydligt hur olika värderingar hängde samman med olika tidsperioder. Hans fokus låg främst på könsroller. Han beskrev 1980-talet som en tid med *"ganska traditionell könsroll"* och jämförde med 1990-talets uppkäftiga och arga feminism. Musikvideor med Kylie Minogue och Alanis Morissette användes för att illustrera skillnaderna och Spice Girls *Wannabe* presenterades som en *"feministisk kampsång"* (Johan, lektion 1, 2 och 3, 2023).

Dåtidsperspektivet dominerade och explicita uttryck för samtidsperspektiv förekom som enstaka inslag. Framtidsperspektiv kunde noteras vid ett tillfälle, när Anders kom in på Gazafrågan och gjorde ett antagande om en framtida utveckling och han påpekade en risk för växande antisemitism i Sverige på grund av *"Israel- och Palestinakonflikten, den brukar ju spilla över här, in i Sverige"* (Anders, lektion 3, 2023).

Identitetsfrågor kopplades främst till frågor om kön och framträdde tydligast hos Johan där detta var återkommande. Användningen av populärkultur och historiska nyhetsrapporter illustrerade hur värderingar förändras över tid. Johan återkom till könsroller under flera lektioner, i huvudsak med fokus på kvinnor även om än en diskussion om manliga könsroller förekom. Johan relaterade till sin egen tonårstid och beskrev hur mansbilden formades av manliga supermodeller (Johan, lektion 1, 2023). Övriga identitetsperspektiv, som klass eller etnicitet, saknades under observationerna.

Det förekom även exempel på etiska och moraliska perspektiv, med en normativ utgångspunkt i vår tid, snarare än som kontextualiserade historiska gestalter. Ett av de tydligaste exemplen återfanns hos Mattias som beskrivning av den romerske kejsaren Caligula:

Caligula är uppe där bland de riktiga skurkarna. Det är han, Stalin, Hitler, Mao /.../ [en] sjuk jävel /.../ [och] en riktig ärkeskurk (Mattias, lektion 2, 2023).

På ett snarlikt sätt beskrev Johan 1990-talets kravaller i Los Angeles där han berättade att *”Tyvärr så är det en del människor som bestämmer sig för att de tar ut sin ilska över detta på fel sätt”* (Johan, lektion 1, 2023). Även om han satte detta i en kontext av polisvåld och sociala orättvisor var det tydligt moraliskt normativt på ett sätt som inte förekom sig vid andra tillfällen.

Hos Maria återfanns en mer prövande ingång. Hon använde en tavla av prästen Gustav Hjortsberg. I samtalet med eleverna beskrevs tavlan som ett uttryck för den tid då den målades. Maria berättade exempelvis att barn inte betraktades *”så mycket som egna individer”* utan i stället som delar av en familj, och Hjortsbergs värderingar knys till upplysningsidealen under hans levnad (Maria, lektion 1, 2024). Även hos Ulrika fanns ett prövande förhållningssätt när hon berättade om hur smittkoppsvaccin testades på dödsdömda och fattiga och ställde frågan: *”vad säger detta om tidens sätt att värdera människor?”* (Ulrika, lektion 2, 2024).

Ingen av de observerade lektionerna innehöll exempel på historiebruk. Även om det vid tillfällen nämndes som begrepp hos Simon och Maria, framgick det inte hur de arbetade med detta.

Pedagogik

Observationerna genomfördes under en vecka per lärare, vilket innebar mellan tre och fem dagar beroende på lärarens schema. Lektionernas längd varierade, från Anders mycket långa pass, över 90 minuter, till mer genomsnittliga 40–50 minuter. Lärarnas veckoplanering var snarlik. De första lektionerna med en klass varje vecka bestod främst av föreläsningar, medan de som låg senare i veckan i högre grad innehöll självständigt arbete.

Undervisningsmetoderna och deras användningsområden

Föreläsningar dominerade undervisningen (se Bilaga 2), men varierade i form och graden av monolog eller dialog. Marias föreläsningar var främst dialogbaserade och eleverna blev en del av berättandet på ett sätt som stundom liknade ett samtal. Anders och Mattias föreläsningar var i stället främst monologer, där elevernas medverkan främst bestod av ett fåtal frågor. Anders och Mattias var de som ägnade mest tid åt föreläsningar, och samtliga observerade lektioner hos dessa bestod av föreläsningar.

Helklassdiskussioner förekom som inslag i undervisningen, främst i formen av frågor som ställdes under ett föreläsningmoment. Exempel på helklassdiskussion där detta var den primära undervisningsmetoden förekom enbart hos Maria. Flera lärare använde sig av smågruppsdiskussioner på ett likartat sätt. Dessa moment var vanligen spontana och bestod främst av enskilda frågor som besvarades. I några fall förekom det inte alls, eller mycket sporadiskt. Hos Mattias återfinns ett exempel på en kombination av smågrupp och helklass. Mattias använde sig av EPA-metoden (Ensam – Par – Alla) i samband med sin uppgift om AI. Eleverna ska först lösa uppgiften själva, därefter i par och slutligen i helklass. Emellertid dominerade Mattias själv samtalen och dialogen uteblev (Mattias, lektion 2 och 3, 2023).

Föreläsningsmetodik kompletterades med olika former av filmvisning. Som metod fungerade dessa främst som ett ytterligare sätt att förmedla innehåll. Detta illustreras exempelvis när Ulrika informerar om kommande prov:

[du] använder de kunskaper du har lärt dig från genomgången, det vi gjort på lektionerna. Läroboken, arbetshäftet och filmerna vi har sett. (Ulrika, Lektion 3, 2024)

Johans användning av filmklipp som tidsdokument och Simons användning av historieätern sticker här ut som exempel på en annan form av filmvisning.

Hos samtliga lärare förekom även enskilt elevarbete med olika typer av uppgifter, även om omfattningen varierade. Uppgifternas typ varierade, men utgjordes huvudsakligen av instuderingsuppgifter eller repetitionsuppgifter knutna till läromedel. Mer utredande uppgifter förekom under observationerna endast hos Johan. I detta fall fick eleverna arbeta i smågrupper med påståenden knutna till en specifik händelse. Johan förklarade:

Jag tog hjälp av min kompis ChatGPT igår /.../ och han har skapat lite frågor till er. Problemet är att några av de påståenden han gav mig stämmer inte. /.../ så jag vet inte om vi ska försöka bevisa ut det här. (Johan, Lektion 3, 2023)

Därefter fick eleverna arbeta i smågrupper och avgöra om händelsen var korrekt beskriven och motivera sina svar. Eleverna arbetade här med olika Internetkällor eller Johans presentationsunderlag, då läromedel saknades. Den informationssökning eleverna arbetade med skedde spontant och utan att uppmaningar till det gavs. Även andra exempel på informationssökning under observationerna tycktes ske på elevers eget initiativ och i stället för att läsa text i läromedlet.

Ett ytterligare exempel på där en form av informationssökning blir en resurs är när Mattias låter eleverna arbeta med en uppgift, att söka svar på varför ”män tänker på romarriket”. Uppgiften presenterades muntligt som diskussionsuppgift och eleverna instruerades att använda valfri AI eller ”all tänkbar information på internet”. Därefter fick eleverna fem minuter för enskilt arbete, som därefter skulle leda in i grupp- och helklassdiskussion (Mattias, lektion 3, 2023). Det didaktiska syftet framstod som oklart, och uppgiften tycktes främst syfta till att testa tekniken. I den andra klassen uppgiften introduceras snarlikt, men då en rad olika AI-tjänster varit blockerade på skolans iPad instrueras eleverna nu till att använda andra tjänster, eller använda sina telefoner för att kunna genomföra uppgiften.

Anpassning till elevgrupp?

Inga tydliga anpassningar till olika grupper noterades under den tid som observationerna pågick. En jämförelse mellan lärarnas undervisning visar att arbetsmetoderna var likartade, oavsett geografi, kommuntyp eller socioekonomiska förhållanden.

De skillnader som finns är avsevärt mindre än likheterna. Den som främst skiljer sig i detta avseende är Johan som bedriver en markant annorlunda undervisning än övriga lärare.

Bidrar undervisningen till olika former av historisk kunskap?

Undervisningen under observationerna var i huvudsak inriktad mot den narrativa kompetensens erfarandedimension. Metoderna tycktes helt inriktade på detta genom sin mycket stora övervikt på föreläsningar och faktainläring. I de fall andra historiska kunskaper lyftes fram var metoderna i huvudsak desamma, även om undervisning om historiska källor tycktes vara mer diskussionsbetonad i de fall den förekom. Dessa fall är dock få och inget tydligt mönster framträder.

Teknik

Under samtliga lektioner användes någon form av teknik (se Bilaga 3). Variationen var begränsad och huvuddelen av verktygen kan kategoriseras som generiska, som exempelvis presentationsverktyg och molntjänster. Teknik som klassificeras som *påverkansresurser* förekom inte under observationerna.

Vilken teknik och hur används den?

Presentationsverktyg var ett centralt verktyg hos samtliga lärare. Den stora skillnaden låg i vilket verktyg som användes och vad presentationerna innehöll. I huvudsak användes dessa till att presentera ett faktainnehåll och visa utvalda bilder i relation till det stoff som presentationen behandlade. Johan utmärkte sig genom att inkludera flera olika medier som ljud och film i sina presentationer. Därigenom utvidgades hans presentationer i en multimodal mening. Detta utgjorde det enda exemplet på en mer kreativ användning.

Bortsett från Johan använde samtliga lärare någon form av läromedel. Hos Maria och Ulrika användes analoga läromedel, medan resterande hade någon form av digitalt läromedel. Hos de lärare som arbetade med digitala läromedel förekom ett analogt alternativ endast vid ett tillfälle. Detta var när Anders arbetade med *Förintelsen*. Då delades boken *Om detta må ni berätta* ut till eleverna som fick läsa och besvara frågor kopplade till denna (Anders, lektion 3 och 4, 2023).

Bortsett från Maria, som arbetade med högläsning för eleverna, såg läromedelsanvändningen väldigt lik ut. Efter föreläsningar fick eleverna läsa avsnitt i läromedlet som behandlade det som föreläsningen belyst. Till denna läsning arbetade eleverna också med någon form av instuderings- eller repetitionsuppgifter. Dessa återfanns antingen i det digitala läromedlet, eller var delade via den molntjänst som skolan använde. Molntjänsterna användes huvudsakligen som plattformar att dela undervisningsmaterial med eleverna.

Även i några fall där uppgifter fanns i läromedel användes ordbehandlare knutna till molntjänster för att skriva svar. Två markanta undantag från detta noterades. Under Anders föreläsningar delade han ut skrivböcker till eleverna, som de kunde föra anteckningar i. Även hos Johan förekom det att elever antecknade för hand. I detta fall förekom det dock spontant och inte på Johans uppmaning.

Som framgått tidigare var film av olika slag frekvent förekommande i undervisningen. Främst i form av strömmande film kopplat till en skolanpassad betaltjänst, även om Youtube och exempel på populärkultur förekom.

Samtliga lärare bortsett från Anders använder också någon form av quiz under sina lektioner. Det som var främst förekommande var Kahoot. Att detta är vanligt förekommande illustreras av att en av de första saker jag hör från elever under observationerna är frågan om det blir Kahoot. Användningen av quiz var snarlik. Dessa användes för att testa eller repetera fakta och frågorna var uteslutande kortfattade och faktabetonade. I något fall hade inte läraren själv gjort dem, utan hittat en som passar. Sällan introduceras quiz mer än som: *”Jag har ett litet Kahoot här som jag letade upp, som handlar om romarriket”* (Mattias, Lektion 5, 2023). Även om Simons användning av Kahoot var faktabetonad var hans användning annorlunda då han använde elevernas svar som en utgångspunkt att förklara eller berätta vidare om de frågor eleverna besvarat. Efter varje fråga stannade han upp och förklarade de olika delarna, vilket gjorde att Kahoot i hans fall fungerar mer som en förstärkning av undervisningens innehåll (Simon, lektion 2, 2023).]

Andra exempel på verktyg från samma kategori saknas, bortsett från Johan. Vid några tillfällen använde han olika quiz-spel som var knutna till olika kortfattade faktafrågor om historia. Hos Johan förekom också andra verktyg. Ett exempel var responsverktyg där elever fick besvara korta frågor som hamnade på skärmen i form av ett ordmoln. En annan av Johans uppgifter innebar att eleverna skulle skriva två Instagram-inlägg. Ett där eleverna skulle tänka sig att *”man lever i öst och ett utifrån att man tänker sig att man lever i väst”*. Elever som inte vill göra uppgiften fick i stället göra memes på samma tema. Uppgifterna i detta fall syftade till att öka elevaktiviteten (Johan, Lektion 3, 2023).

AI förekom endast vid två tillfällen under observationerna. Det ena exemplet var Johans användning av AI för att konstruera en utredande uppgift och det andra fallet var Mattias uppgift där eleverna skulle söka information om varför män tänker på romarriket. I övriga observationer förekom ingen AI-användning.

Till vad används tekniken och vad bidrar den med?

Teknikanvändningen under observationerna användes främst för att förstärka redan etablerade narrativ. Därtill var användningen i hög grad inriktad på repetition av historiska fakta och den narrativa kompetensens erfarandedimension. Endast i några undantagsfall förekom användning som bidrog till en förstärkning av andra typer av historiska kunskaper. Simons användning av populärkultur kan beskrivas som ett exempel, Marias helklassdiskussioner i anslutning till projicerade bilder av källor ett annat och Johans användning av musik ytterligare ett exempel. I dessa fall noteras en potential till att utvidga tolkande eller orienterande kunskaper. Dessa exempel var under observationerna sporadiska och begränsade.

Diskussion och slutsatser

Diskussionen består av tre delar. Den första fokuserar på frågan om historiskt tänkande, narrativ kompetens och historiemedvetande; den andra på frågan om teknikanvändning i historieundervisningen och den tredje delen på frågan om en förändrad historieundervisning.

Historiskt tänkande och narrativ kompetens

Historieundervisningens primära syfte är att utveckla elevers historiemedvetande. I detta är den narrativa kompetensen en central komponent. Detta förutsätter att de tre dimensionerna *erfara*, *tolka* och *orientera* inkluderas i undervisningen (Eliasson & Nordgren, 2016). Föreliggande studie påvisar en avsaknad av detta.

Resultaten visar ett starkt fokus på historiska referenskunskaper och den narrativa kompetensens erfarandedimension. Undervisningen domineras i huvudsak av fasta narrativ förankrade i dåtiden, vilket begränsar elevers förutsättningar att utveckla tolkande och orienterande historiska kompetenser. Denna bild bekräftar tidigare forskning som påvisat ett fokus på historiens erfarandedimension (Bruér, 2023; Eliasson & Nordgren, 2016). I relation till samma forskning kan konstateras att de lärare som i huvudsak fokuserar på historiska referenskunskaper är representativa för svenska historielärare. I denna studie representeras de i första hand av Anders och Mattias.

Tolkande perspektiv förekommer endast i begränsad utsträckning. Begreppsparen orsak och konsekvens samt kontinuitet och förändring uttrycks explicit i kursplanen, men förekommer i låg utsträckning i undervisningen. I de fall de förekommer används de implicit eller som delar av fördefinierade narrativ och utvecklad bearbetning av dem som analytiska verktyg saknades. Detta korresponderar väl med studier av hur historiska begrepp används i gymnasieskolan (Estenberg, 2016).

Historiska källor förekommer genomgående men behandlas primärt som informationsbärare, inordnade i narrativ snarare än som historiska utsagor. Bilder är mest frekvent förekommande, följt av inslag av film. Textkällor förekommer enbart hos Maria och Ulrika. Maria utmärker sig genom ett arbete, där frågor ställs, jämförelser görs och källor tolkas. Ulrika hanterar också källor aktivt, även om hennes arbete är mindre omfattande.

Även orienterande perspektiv är begränsade och exempel på utvecklad temporal orientering lyser med sin frånvaro. Johan utgör ett undantag, med återkommande jämförelser mellan olika tidsperioder som utgör exempel på en utvidgad temporal orientering. Detta utgörs primärt utifrån könsroller och jämställdhetsfrågor och bryter därmed med en homogen, kanonpräglad undervisning. En möjlig förklaring till detta är elevsammansättningen, där Johans elever tillhör ett av Sveriges socioekonomiskt mest gynnade områden och eleverna är därmed sannolikt bättre rustade för en mer komplex undervisning (se exempelvis Skolverket, 2009).

Mer utvecklad kontextualisering är sällsynt. I stället dominerar samtida, starkt normativa, moraliska bedömningar och dåtidens människor bedöms utifrån dessa. Johan och Maria utgör undantag genom att belysa förändringsprocesser och värderingar knutna till deras historiska kontext.

Identitetsperspektiv begränsas huvudsakligen till könsperspektiv. Detta är tydligast framträdande hos Johan där det återkommande används för att visa orättvisor mellan könen och jämföra olika historiska perioder. Andra identitetsperspektiv tycks saknas. Forskning har betonat vikten av att inkludera elevers erfarenheter i undervisningen för att göra historieämnet relevant (Backman Löfgren, 2012; Olofsson, 2019; Persson & Thorp, 2017). Med detta som utgångspunkt kan frånvaron av perspektiv innebära problem för elever att relatera till historieundervisningen.

Tillgången till specialiserad disciplinär kunskap, vilket historiskt tänkande utgör ett exempel på, är för de flesta elever obefintlig utanför skolan. Denna disciplinära kunskap har potential att ge elever en fördjupad förståelse av historieämnet och dess betydelse för samhället och den egna identiteten. Ett ensidigt fokus på historiens erfarandedimension riskerar därmed att begränsa elevers möjligheter att utveckla en djupare historisk förståelse och därmed förstärka befintliga kunskapsklyftor.

Historieundervisning och teknik

Föreliggande studie undersöker hur historielärare använder digital teknik i sin undervisningspraktik. Resultaten visar att teknikanvändning är nära knuten till den dominerande förmedlingspedagogiken. Lärarnas metod- och teknikval i denna studie bekräftar därmed tidigare forskning som beskrivit historielärares undervisningspraktik som faktaorienterad och lärarcentrerad (Ammert, 2013; Jarhall, 2020; Olofsson, 2019; Rosenlund, 2016; Stymne, 2017).

Resultaten från observationerna visar en undervisning som domineras av föreläsningar, kombinerade med läromedelsarbete, filmvisning och instuderingsuppgifter. Denna undervisningsstruktur speglar en lärarcentrerad historieundervisning med stark betoning på referenskunskaper, medan elevaktiva metoder utgör undantag. Såväl tidigare utvärderingar (Skolverket, 2004), forskning och resultaten i denna studie visar en stark position för den lärarledda undervisningen, vilket kontrasterar svensk skoldebatt. Samtidigt är det av vikt att understryka att resultaten är ett stickprov, baserat på de lärare som observerats vid en specifik tidpunkt.

I tidigare forskning har det antytts att teknik fått omfattande genomslag i undervisningen (Jarhall, 2020). Denna studie ger inte stöd för en sådan slutsats. Resultaten visar en tydlig dominans av generiska verktyg medan ämnesspecifik teknik begränsas till digitala läromedel och digitalt källmaterial, där det senare primärt utgörs av bildmaterial som ges en informativ funktion, snarare än som en källa. Endast hos Johan återfanns ett mer kreativt användande av denna teknik, vilket illustrerar en funktionell fixering (Koehler & Mishra, 2008). Det som beskrivits som påverkansresurser (Haydn & Ribbens, 2017; Walsh, 2017) utgörs inte nödvändigtvis av ämnesspecifika resurser, utan är teknik som har potential att utvidga elevers historiska förståelse. Det sätt Johan använder Youtube, memes, Instagram eller AI skulle kunna utgöra ett exempel på detta, om dess ämnesdidaktiska anknytning utvecklats ytterligare.

Teknikanvändningen reflekterar och förstärker existerande undervisningsmetod och fokus på faktainläring och är i den meningen såväl lämplig som logisk. Presentationsverktyg, molntjänster, digitala läromedel och strömningstjänster

dominerar teknikdomänen. Hög samverkan mellan metod och teknik resulterar dock inte i pedagogisk förnyelse eller utveckling av tolkande och orienterande perspektiv. Därför bör frågan ställas om den teknik som står till historielärares förfogande stödjer en sådan undervisning?

Teknikens betydelse för vilken undervisning som bedrivs är således begränsad och varken tillgång till teknik eller lärares digitala kompetens tycks leda till en förändring av undervisningspraktiken. Detta kan spegla flera faktorer: tillgång till ämnesspecifika resurser, förutsättningar till fortbildning i ämnesdidaktisk teknikanvändning eller ett starkt fokus på förmedling av fakta. Vilken faktor som har störst betydelse är en fråga som återstår att besvara. Oavsett orsak tycks teknikanvändningen i historieundervisningen främja ett ämnesdidaktiskt status quo.

En förändrad historieundervisning?

Digitaliseringen av skolan syftade till att förbättra skolans undervisning, med en vision att Sverige skulle bli världsledande på att utnyttja digitaliseringens möjligheter (Utbildningsdepartementet, 2017). Implementering av teknik förväntades både utveckla undervisningen och skapa nya undervisningsmetoder (Skolverket, 2022a). Lärarna skulle därmed få en mer handledande roll, med fokus på analys och kritiskt tänkande (Utbildningsutskottet, 2016). Resultaten i denna studie indikerar att förändring i denna riktning uteblivit. Då resultaten är begränsade till studiens deltagare, behövs ytterligare forskning för mer generaliserbara resultat.

Tidigare forskning visar att lärares praktiker förändras långsamt (Tholin, 2006; Wibaeus, 2010). Starka och ihållande ämnestraditioner medför att lärare ofta exkluderar ämnens nyare aspekter och att undervisning förblir oförändrad trots nya läroplaner (Tholin, 2006). Jarhall (2020) förklarar detta med *selektiva traditioner* där vissa metoder och innehåll anses särskilt relevanta och överförs mellan generationer, något som kompliceras ytterligare som en konsekvens av lärares begränsade tillgång till kvalificerad ämnesfortbildning (Jarhall, 2020).

Studerade lärare visar inga tecken på att digitaliseringen bidragit till metodologisk eller ämnesdidaktisk förändring. Om detta är specifikt för studerade lärare, eller är ett generellt mönster för historielärare återstår att undersöka.

Deltagande lärare har identifierats som digitalt orienterade. I en kvalitativ mening tycks emellertid inte deras undervisning skilja sig från andra lärare. I vilken utsträckning deras självuppfattning om sin undervisning och digitalisering är representativ, besvaras emellertid inte. I materialet framgår dock att det antagande om transformation som är centralt i TPACK-modellen, inte återfinns, vilket kan motivera en integrativ förståelse av modellen.

Kvalitativa förmågor kopplade till andra och tredje ordningens kunskaper samt förutsättningar för en utvecklad narrativ kompetens förekommer i mycket begränsad utsträckning. Tolkande och orienterande aspekter återfinns förvisso, men tekniken bidrar inte till en mer kvalitativ tillämpning av dessa. Belägg för att tekniken skapar bättre förutsättningar för utveckling av elevers historiemedvetande saknas i denna studie.

Det kunskapserbjudande som elever möter när lärare använder digital teknik speglar den undervisning som tidigare forskning beskrivit: tolkande och orienterande perspektiv på historisk kunskap ges begränsat utrymme i undervisningen. Den genomsnittliga historielärares TPACK kan, utifrån denna studie, beskrivas som faktainriktad katederundervisning där historiskt innehåll förmedlas via presentationsverktyg, följt av instuderingsuppgifter via molntjänster och som bearbetas av elever med ett digitalt läromedel eller olika Internetkällor.

Bra eller dålig undervisning?

Forskning på lärares undervisning väcker frågan om undervisningen håller hög eller låg kvalitet. Detta måste diskuteras utifrån historieämnets syfte. Om målet är att utveckla elevers historiemedvetande visar studien att det kunskapserbjudande som återfinns i den observerade undervisningen endast gör detta i begränsad utsträckning.

Det är dock problematiskt att bedöma undervisning som bra eller dålig utifrån dessa resultat. Undervisning är komplext och dynamiskt och måste utgå från aktuell elevgrupp. En teoretiskt korrekt undervisning utan hänsyn till elevgruppens behov kan vara sämre än undervisning med färre element som är bättre anpassad. Därtill ges lärare väldigt olika förutsättningar att göra sitt jobb. Samtidigt som forskningen går framåt saknar många lärare helt förutsättningar till ämnesrelevant fortbildning. Frågan om undervisningens kvalitet är således både mångfacetterad och subjektiv.

Sammanfattning

Denna artikel analyserar historieundervisningens digitala dimension genom tre centrala frågeställningar: vilka historiska kompetenser som synliggörs i historieundervisningen hos lärare som i hög utsträckning arbetar med digital teknik, på vilka sätt historia förmedlas med hjälp av digitala verktyg samt hur digital teknik integreras i historieundervisningens olika undervisningsmetoder.

Föreliggande studie belyser emellertid endast en begränsad del av lärarpraktiken. Det empiriska underlaget är således knutet till de klasser, årskurser och tidpunkter då observationerna genomfördes. Resultaten kan trots detta bidra med en beskrivning av innehåll, riktning och funktion i samtida historieundervisning och öka förståelsen för yrkespraktiken.

Resultaten visar att svensk historieundervisning präglas av lärarledda föreläsningar med fokus på faktainläring där elevaktiva metoder utgör undantag. Läromedel, film och instuderingsuppgifter kvarstår som centrala komponenter. De ämnesdidaktiska kompetenser som förekommer är knutna till denna undervisningsform, medan analytiska förmågor ges begränsat utrymme. Denna praxis representerar historielärares tillämpade TPACK.

Studiens viktigaste slutsats är att digitaliserad undervisning, som den utförs i studien varken förändrar eller förbättrar historieundervisningen, eller ger elever förbättrade förutsättningar att utveckla sin narrativa kompetens.

Vad som återstår att besvara är dock om avsaknad av förändring beror på bristande tillgänglighet till ämnesspecifika verktyg, bristande förutsättningar att utveckla en digital ämnesdidaktisk kompetens eller styrs av andra faktorer. Vidare forskning på detta område behövs, både för att lyfta fram lärares röster och för att studera mer generella mönster.

Erkännanden

Observationerna i denna studie har möjliggjorts genom ekonomiskt stöd från *Nationella forskarskolan i historiska studier i Lund*, samt *Helge Ax:son Johnssons stiftelse*. Ett stort tack riktas till dessa. Utan deras ekonomiska stöd hade inte studien kunnat genomföras.

Referenser

- Abbitt, J. T. (2011). Measuring technological pedagogical content knowledge in preservice teacher education: A review of current methods and instruments. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(4), 281–300.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782573>
- Alvén, F. (2021). Opening or closing Pandora's box?—Third-order concepts in history education for powerful knowledge. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 12, 245–263. <https://doi.org/10.14201/fdp202112245263>
- Ammert, N. (2013). *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Nordic Academic Press.
- Backman Löfgren, C. (2012). *Att digitalisera det förflutna: En studie av gymnasieelevers historiska tänkande* [Licentiatavhandling, Lunds universitet].
<https://libris.kb.se/bib/12731592>
- Brantley-Dias, L., & Ertmer, P. A. (2013). Goldilocks and TPACK: Is the construct 'just right?' *Journal of Research on Technology in Education*, 46(2), 103–128.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2013.10782615>
- Bruér, M. (2023). Historical thinking in a digital environment: Swedish history teaching analysed through a TPACK lens. *Clio. History and History Teaching*, 49, 57–71. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499536
- Ciriza-Mendívil, C. D., Lacambra, A. M., & Hernández de la Cruz, J. M. (2022). Technological pedagogical content knowledge: Implementation of a didactic proposal for preservice history teachers. *Frontiers in Education*, 7, Artikel 852801.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.852801>
- Corrigan, J. A., Ng-A-Fook, N., Lévesque, S., & Smith, B. (2013). Looking to the future to understand the past: A survey of pre-service teachers' experiences with digital technologies in relation to teaching history. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(1–2), 49–73. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2013-01-02-04>

- Cox, S. (2008). *A conceptual analysis of technological pedagogical content knowledge* [Doktorsavhandling, Brigham Young University].
<https://hdl.lib.byu.edu/1877/etd2552>
- Cox, S., & Graham, C. R. (2009). Diagramming TPACK in practice: Using an elaborated model of the TPACK framework to analyze and depict teacher knowledge. *TechTrends*, 53(5), 60–69. <https://doi.org/10.1007/s11528-009-0327-1>
- Eliasson, P., Alvé, F., Yngvéus, C. A., & Rosenlund, D. (2015). Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden. I K. Ercikan & P. Seixas (Red.), *New directions in assessing historical thinking* (s. 172–182). Routledge.
- Eliasson, P., & Nordgren, K. (2016). Vilka är förutsättningarna i svensk grundskola för en interkulturell historieundervisning? *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2016(2), 47–68.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19028>
- Estenberg, M. (2016). "Ett snäpp högre": En studie av historielärares hanterande av tankeredskap [Licentiatavhandling, Karlstads universitet].
<https://libris.kb.se/bib/19065762>
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. I J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Red.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (s. 3–17). Kluwer Academic.
- Gomez, M. (2016). *TPACK in Practice: A Qualitative Study of Middle School Social Studies Teachers in a 1:1 Laptop Environment* [Doktorsavhandling, University of North Carolina].
- Gómez, M. (2015). When circles collide: Unpacking TPACK instruction in an eighth-grade social studies classroom. *Computers in the Schools*, 32(3-4), 278–299.
<https://doi.org/10.1080/07380569.2015.1092473>
- Graham, C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953–1960. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.010>
- Haydn, T., & Ribbens, K. (2017). Social media, new technologies and history education. I M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Red.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (s. 735–753). Palgrave Macmillan UK.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_38
- Jarhall, J. (2020). *Historia från kursplan till klassrum: Perspektiv på lärares historieundervisning från Lpo 94 till Lgr 11* [Doktorsavhandling, Malmö universitet].
<https://doi.org/10.24834/isbn.9789178770977>
- Jimenez, J. D., & Moorhead, L. (2017). Recasting the history textbook as an e-book: The collaborative creation of student-authored interactive texts. *The History Teacher*, 50(4), 565–595. <http://www.jstor.org/stable/44507279>

Johansson, C. (2014). *Högstadiungdomar skriver historia på bloggen: Undervisning, literacy och historiemedvetande i ett nytt medielandskap* [Licentiatavhandling, Umeå universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-88466>

Johansson, P. (2014). Att möta det förflutna i de historiska källorna. Ett utforskande av lärande och meningsskapande genom två källtolkningsuppgifter i historia. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(2), 180–207. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-34624>

Kadluba, A., Strohmaier, A., Schons, C., & Obersteiner, A. (2024). How much C is in TPACK? A systematic review on the assessment of TPACK in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 118, 169–199. <https://doi.org/10.1007/s10649-024-10357-x>

Karlsson, K.-G. (2004). Historiedidaktik: Begrepp, teori och analys. I K.-G. Karlsson & U. Zander (Red.), *Historien är nu: En introduktion till historiedidaktiken* (s. 21–66). Studentlitteratur.

Kjellsdotter, A. (2020). *Didactical considerations in the digitalized classroom* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/63174>

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing tpck. I AACTE Committee on Innovation and Technology (Red.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (Vol. 1, s. 3–29). Routledge.

Koehler, M. J., Shin, T. S., & Mishra, P. (2012). How do we measure TPACK? Let me count the ways. I R. N. Ronau, C. R. Rakes, & M. Niess (Red.), *Educational technology, teacher knowledge, and classroom impact: A research handbook on frameworks and approaches* (s. 16–31). Information Science Reference.

Lantz-Andersson, A. (2009). *Framing in educational practices: Learning activity, digital technology and the logic of situated action* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/19736>

Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. I S. Donovan & J. D. Bransford (Red.), *How students learn: History in the classroom* (s. 29–78). National Academies Press.

Lee, P. (2017). History education and historical literacy. I I. Davies (Red.), *Debates in history teaching* (s. 55–65). Routledge.

Letmark, P. (14 maj 2023). Regeringen river upp Skolverkets plan för digitalisering i skolan. *Dagens Nyheter*. <https://www.dn.se/sverige/regeringen-river-upp-skolverkets-plan-for-digitalisering-i-skolan/>

Lévesque, S. (2008). The impact of digital technologies and the need for technological pedagogical content knowledge: Lessons from the Virtual Historian. I T. Di Petta (Red.), *The Emperor's New Computer* (s. 17–28). Brill.

Lévesque, S. (2009). *Historical literacy in 21st century Ontario: Research using the virtual historian*. Canadian Council on Learning. <http://www.virtualhistorian.ca/node/589>

Lévesque, S. (2014). "Why can't you just tell us?": Learning Canadian History with the Virtual Historian. I K. Kee (Red.), *Pastplay* (s. 43–65). University of Michigan Press.

Lozic, V. (2010). *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle* [Doktorsavhandling, Malmö högskola].
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7495>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Nilsson, S. (2021). *Att tänka geografiskt i en digital undervisningsmiljö: En studie av högstadielärares kunskapsbas och användning av digitala verktyg i geografiundervisningen* [Licentiatavhandling, Karlstads universitet].
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-86072>

Nygren, T. (2009). *Erfarna lärares historiedidaktiska insikter och undervisningsstrategier* [Licentiatavhandling, Umeå universitet].
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-1976>

Nygren, T. (2014). Students writing history using traditional and digital archives. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 12(3), 78–116. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-91616>

Nygren, T., Sandberg, K., & Vikström, L. (2014). Digitala primärkällor i historieundervisningen: En utmaning för elevers historiska tänkande och historiska empati. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(2), 208–245. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-96735>

O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge.

Olofsson, H. (2019). *Historia på högstadiet: Historiekulturella yttringar i och utanför ett klassrum i Sverige hösten 2009* [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-74739>

Persson, A., & Thorp, R. (2017). Historieundervisningens existentialiserande potential. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2017(2), 59–74. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/19042>

Riksdagen. (2013). *Interpellation 2012/13:467: Underkänt för skolans digitalisering*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/interpellation/underkant-for-skolans-digitalisering_h110358/

Riksdagens protokoll. (27 juni 2013). *Protokoll 2012/13:130*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/protokoll/riksdagens-protokoll-201213130-torsdagen-den-27_h009130/

Rosenberg, J. M., & Koehler, M. J. (2015). Context and technological pedagogical content knowledge (TPACK): A systematic review. *Journal of Research on*

Technology in Education, 47(3), 186–210.

<https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1052663>

Rosenlund, D. (2016). *History education as content, methods or orientation? A study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies* [Doktorsavhandling, Malmö högskola].

<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7519>

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.

Sandberg, K. (2014). *Möte med det förflutna: Digitaliserade primärkällor i historieundervisningen* [Licentiatavhandling, Umeå Universitet].

<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-88691>

Sandén, J. (2021). *Närbyråkrater och digitaliseringar: Hur lärares arbete formas av tidsstrukturer* [Doktorsavhandling, Södertörns högskola].

<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-46403>

Saubern, R., Henderson, M., Heinrich, E., & Redmond, P. (2020). TPACK–time to reboot? *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 1–9.

<https://doi.org/10.14742/ajet.6378>

Schmid, M., Brianza, E., Mok, S. Y., & Petko, D. (2024). Running in circles: A systematic review of reviews on technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 214, Artikel 105024.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105024>

Schmid, M., Brianza, E., & Petko, D. (2020). Developing a short assessment instrument for Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK.xs) and comparing the factor structure of an integrative and a transformative model. *Computers & Education*, 157, Artikel 103967.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103967>

Schüllerqvist, B., & Osbeck, C. (Red.). (2009). *Ämnesdidaktiska insikter och strategier: Berättelser från gymnasielärare i samhällskunskap, geografi, historia och religionskunskap*. Karlstad University Press.

<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-8157>.

Seixas, P. (2017a). Historical Consciousness and Historical Thinking. I M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Red.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (s. 59–72). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3

Seixas, P. (2017b). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593–605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching.

Educational Researcher, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.

<https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Skolinspektionen. (2015). Undervisningen i historia (Kvalitetsgranskning dnr. 2013:6837). <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/publikationer/kvalitetsgranskning/2015/undervisningen-i-historia/>

Skolverket. (2004). Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Sammanfattande huvudrapport. Skolverket.

Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola: Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2260>

Skolverket. (2022a). Förslag på en nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet 2023–2027 (2022:1293). Skolverket.

Skolverket. (2022b). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Skolverket. <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/styrdokument/2025/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>

Stymne, A.-C. (2017). *Hur begriplig är historien? Elevers möjligheter och svårigheter i historieundervisningen i skolan* [Doktorsavhandling, Historiska institutionen, Stockholms universitet].

Tallvid, M. (2015). *1:1 i klassrummet: Analyser av en pedagogisk praktik i förändring* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/37829>

Tholin, J. (2006). *Att klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier–historiska betingelser och implementering av ett nytt system* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. <http://hdl.handle.net/2077/16892>

Utbildningsdepartementet. (2017). Nationell digitaliseringsstrategi för skolväsendet (Dnr: U2017/04119/S). Regeringskansliet.

Utbildningsutskottet. (2016). Digitalisering i skolan: Dess påverkan på kvalitet, likvärdighet och resultat i utbildningen (Rapporter från Riksdagen 2015/16:RFR18). Riksdagen. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/rapport-fran-riksdagen/digitaliseringen-i-skolan-dess-paverkan-pa_h30wrfr18/html/

Van Vaerenewyck, L. M., Shinas, V. H., & Steckel, B. (2017). Sarah's story: One teacher's enactment of TPACK+ in a history classroom. *Literacy Research and Instruction*, 56(2), 158–175. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1269267>

Wallström, A. L. (12 november, 2024). Edholm: För många charlataner i svensk skola. *Svenska Dagbladet*. <https://www.svd.se/a/Gy6LPB/edholm-for-manga-charlataner-i-svensk-skola>

Walsh, B. (2017). Technology in the history classroom: Lost in the web? I I. Davies (Red.), *Debates in History Teaching* (2:a upplagan, s. 250–260). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315642864-21/technology-history-classroom-ben-walsh>

Westerberg, A. (2014). *Medieteknik och historieundervisning: Diskurser om teknik i klassrummet under 1980-talet och åren kring 2010* [Licentiatavhandling, Umeå universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-88522>

Wibaeus, Y. (2010). *Att undervisa om det ofattbara: En ämnesdidaktisk studie om kunskapsområdet Förintelsen i skolans historieundervisning* [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-42972>

Willermark, S. (2018). *Digital didaktisk design: Att utveckla undervisning i och för en digitaliserad skola* [Doktorsavhandling, Högskolan Väst]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hv:diva-12009>

Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *The Phi Delta Kappan*, 80(7), 488–499. <http://www.jstor.org/stable/20439490>

Bilagor

Bilaga 1: Variabler för urval av lärare:

I urvalet och sorteringen av lärare användes nedanstående variabler:

Variabel	Svar (Likertskala, 1–5)
VAR19_1	I vilken utsträckning är din undervisning digitaliserad (program, appar och andra digitala verktyg är integrerade i din undervisning)?
VAR19_2	I vilken utsträckning påverkas ditt sätt att undervisa av digital teknik?
VAR19_3	I vilken utsträckning påverkas ditt sätt att organisera elevers arbete av digital teknik?
VAR26_1	I vilken utsträckning bedömer du din undervisning om historiska fakta kombinerar ämneskunskaper, teknik och olika sorters undervisning?
VAR26_2	I vilken utsträckning bedömer du att din undervisning om historiska källor kombinerar ämneskunskaper, teknik och olika sorters undervisning?
VAR26_3	I vilken utsträckning bedömer du att din undervisning om historiebruk kombinerar ämneskunskaper, teknik och olika sorters undervisning?
VAR26_4	I vilken utsträckning bedömer du att ditt användande av teknik ger möjlighet till såväl nytt, eller annorlunda, ämnesinnehåll och nya undervisningsmetoder?
VAR26_5	I vilken utsträckning bedömer du att det går att integrera historieundervisning och digital teknik på ett sätt som utvecklar elevernas historiska kunskaper?
VAR26_6	I vilken utsträckning bedömer du att digital teknik ger möjlighet att anpassa historieundervisningen till olika elevgrupper?

Bilaga 2: Förekomst av undervisningsmetoder

Antalet lektioner en eller flera undervisningsmetoder förekom.

Antal observerade lektioner	Simon	Johan	Anders	Mattias	Maria	Ulrika
	6	6	4	6	6	6
Undervisningsmetoder						
Kortare helklassföreläsningar (ca 5-10 minuter).	3			4	6	1
Längre helklassföreläsningar (ca 20 minuter eller mer).	3	2	4	2		5
Helklassdiskussioner.	3	2		2	5	4
Smågruppsdiskussioner initierade av lärare.		4		2	3	2
Enskilt elevarbete med text, t.ex. lärobok, instuderingsuppgifter.	5		4	2	4	5
Enskilt elevarbete med internet, t.ex. källor från internet eller informationssökning.		2		4		
Enskilt elevarbete med större inlämningsuppgifter.						
Grupparbeten.		2				
Ämnesövergripande arbeten eller temaarbeten.						

Bilaga 3: Förekomst av olika typer av lärverktyg

Antalet lektioner ett eller flera lärverktyg förekom.

Antal observerade lektioner	Simon	Johan	Anders	Mattias	Maria	Ulrika
	6	6	4	6	6	6
Analoga lärverktyg						
Analoga läromedel (förlagsutgivna).			2		3	
Instuderingsfrågor eller liknande analogt.						1
Historiskt källmaterial (analogt).						
Analoga nyhetsmedia (t.ex. tv, radio, tidningar).						
Analogt referensmaterial (t.ex. uppslagsverk, faktaböcker eller skolbibliotek).						
Historisk rekvisita/artefakter.						
Digitala lärverktyg	Simon	Johan	Anders	Mattias	Maria	Ulrika
Digitala presentationsverktyg (t.ex. Power Point och liknande).	4	6	4	6	5	6
Digitala läromedel (förlagsutgivna)	6		2	2		5
Instuderingsfrågor eller liknande digitalt.	4		4	4	3	5
Historiskt källmaterial (Digitalt).		2			5	4
Film eller tv (populärkulturell).	1	2				
Film eller tv (fakta/dokumentär).	1		2	2	2	4
Digitala nyhetsmedia (t.ex. stream, pod, nyhetssajter).				1		
Digitalt referensmaterial (t.ex. digitala uppslagsverk eller faktasidor).				1		
Molntjänster för delning av material med elever.	4	2	4	4	3	4
Molntjänster för samarbete med eller mellan elever.		1				
Quiztjänster (t.ex. Kahoot, Google forms eller liknande).	3	2		2	1	1
Digitala tjänster för övning och träning (t.ex. Quizlet).						
Lärardrivna bloggar eller annat lärardrivet innehåll (t.ex. Youtube, Instagram).						
AI		1		2		