

Lärares tankar om läromedel och val av läromedel

I Finland och Tanzania

Julia Hurskainen

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och

välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2020

Abstrakt

Författare	Årtal
Julia Hurskainen	2020
Arbetets titel	
Lärares tankar om läromedel och val av läromedel i Finland och Tanzania	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	49 (55)
Referat	
<p>Denna avhandling handlar om läromedel i två olika kontexter. Syftet med denna avhandling är att få en inblick i hur lärare i Finland och lärare i Tanzania tänker kring läromedel och val av läromedel. Vidare undersöker jag vilka läromedel lärarna från de olika länderna använder, och vilka läromedel de har till sitt förfogande. Avsikten med forskningen är även att belysa likheter och skillnader i deras sätt att tänka kring begreppet läromedel, men inte att jämföra lärarna i de olika länderna. Avhandlingen har två forskningsfrågor:</p> <ol style="list-style-type: none"><i>1. Vilka olika typer av läromedel använder lärarna?</i><i>2. Hur tänker lärarna i Tanzania och Finland kring val av läromedel?</i> <p>Undersökningen är kvalitativ och forskningsansatsen är fenomenografisk. Datainsamlingsmetoden som använts är intervju och det empiriska materialet består av individuella intervjuer med fyra olika klasslärare inom nybörjarundervisningen, två från Finland och två från Tanzania. Intervjuerna var halvstrukturerade intervjuer, som spelades in och transkriberades. Analysmetoden för intervjuerna var meningskoncentrering, och metoden jag använt innehöll sju steg, varefter svaren kategoriserades in i åtta olika kategorier efter central information. Dessa kategorier analyserades sedan.</p> <p>De centrala resultaten för avhandlingen var följande. Resultaten visar att lärarna uppfattar begreppet läromedel på olika vis, och på så vis räknar de också olika saker till läromedel. En del av lärarna har en väldigt öppen syn på vad läromedel är, medan andra</p>	

har en ganska snäv syn på vad läromedel är. Trots detta finns det flera likheter mellan hur lärarna från de olika länderna tänker, men även flera skillnader uppkommer i resultaten. I frågan om val av läromedel tänker alla lärarna väldigt lika. Utbudet av läromedel är dock en faktor som varierar mellan länderna. Överlag har lärarna alla en stor valfrihet, trots vissa restriktiva faktorer. Likaså framkommer vissa förvånande resultat, som att de tanzaniska lärarna rekommenderas använda tre olika läromedel per lektion. Det är ett spännande resultat att de finländska lärarna anser att de har tillräckligt med läromedel medan de tanzaniska upplever att man aldrig kan ha tillräckligt med läromedel.

Sökord / indexord

Läromedel / Klasslärare, Oppimateriaali / Luokanopettaja, Educational materials / Teacher

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och val av ämne	1
1.2 Syfte och forskningsfrågor	2
1.3 Två olika kontexter	3
2 Läromedel	6
2.1 Olika definitioner på läromedel	6
2.2 Ett idealt läromedel	8
2.3 Olika typer av läromedel	9
2.3.1 Läroboken som läromedel	9
2.3.2 Digitala läromedel	12
2.3.3 Övriga läromedel	14
2.4 Läromedelsforskning	15
2.5 Läroplanen och läromedel	16
3 Metod	18
3.2 Intervju som datainsamlingsmetod	20
3.3 Urval, avgränsningar och val av informanter	22
3.4 Genomförande	25
3.5 Analys och bearbetning av materialet	26
3.6 Etiska aspekter, trovärdighet och tillförlitlighet	28
4 Resultatredovisning	31
4.1 Lärarnas uppfattningar om läromedel	31
4.2 Lärarnas tankar kring val av läromedel	41
5 Diskussion	49
5.1 Resultatdiskussion	49
5.1.1 Lärarnas uppfattningar om läromedel samt vilka läromedel lärarna använder	49
5.1.2 Hur lärarna i Tanzania och Svenskfinland tänker kring val av läromedel	51
5.1.3 Konklusion	53
5.2 Metoddiskussion	53
5.3 Förslag till fortsatt forskning	55
Litteraturförteckning	56
Bilagor	60

Julia Hurskainen

Tabeller

Tabell 1: Kategorierna inom resultatredovisningen.	31
--	----

1 Inledning

Temat för denna avhandling är lärares tankar om läromedel. I det första kapitlet presenteras bakgrunden till avhandlingen och valet av ämne. Därefter redovisas avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Därefter följer teorikapitel, metodkapitel och resultatkapitel. Slutligen följer ännu diskussion och förslag på fortsatt forskning.

1.1 Bakgrund och val av ämne

Läromedel har funnits i olika former en lång tid i vår historia. I och med att skolan institutionaliserades uppstod så småningom läroböcker som läromedel. Därifrån utvecklades begreppet läromedel så småningom från en synonym till läroboken till ett vidare begrepp som till något man baserar sin undervisning på. Vi befinner oss i ett skede där det sker ett successivt uppbrott från traditionell läroboksbaserad undervisning till en undervisning baserad på en utvidgad läromedelssyn där digitala läromedel tar allt större plats i klassrummet. (Selander, 1988, s. 12.) Därför är det idag ytterst viktigt att forska inom ämnet läromedel.

Läromedelsforskning har alltid varit ett intresseområde för mig. I min kandidatavhandling skrev jag om bilder i läromedel. I och med att jag upplevde att ämnet var väldigt viktigt, speciellt i dagens samhälle där förändringar i och utanför klassrummen är konstanta, såg jag det som ett aktuellt ämne att även skriva min magisteravhandling om.

Under mitt femte studieår hade jag möjligheten att åka på en valfri praktik till Tanzania. I och med att jag skulle befinna mig i en för mig helt främmande kultur och en helt främmande skolmiljö uppstod intresset att ta reda på hur lärarna i Tanzania tänker kring läromedel och valet av dem. Samtidigt såg jag det som ett bra tillfälle att belysa vilka likheter och skillnader det finns mellan de finländska lärarnas och de tanzaniska lärarnas

Julia Hurskainen

tänkar kring läromedel. Därav valde jag att i min avhandling undersöka både hur lärare i Finland och lärare i Tanzania tänker kring val av läromedel.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

I denna avhandling kommer intresset att riktas mot läromedel och mot hur lärare tänker kring valet av läromedel, genom samtal med lärare i Finland och Tanzania. Syftet med forskningen är att belysa likheter och skillnader i deras sätt att tänka kring begreppet läromedel.

I min avhandling har jag valt att intervjua sammanlagt fyra lärare, två lärare från Svenskfinland och två lärare från Tanzania. Alla lärarna från båda länderna arbetar inom nybörjarundervisningen. Dessa lärare har alla arbetat ungefär lika länge, i cirka 10 år. Syftet med denna avhandling är att få en inblick i hur lärare i Finland, mer specifikt Svenskfinland, och lärare i Tanzania tänker kring läromedel och val av läromedel. Syftet är också att se vilka läromedel lärarna från de olika länderna verkligen använder, och vilka läromedel de har till sitt förfogande. Syftet med avhandlingen är inte att jämföra, utan att vidga synen om hur lärare från olika länder tänker kring läromedel. Utifrån syftet har två forskningsfrågor formulerats;

- 1. Vilka olika typer av läromedel använder lärarna?*
- 2. Hur tänker lärarna i Tanzania och Finland kring val av läromedel?*

Avsikten med den första forskningsfrågan är att undersöka vilka läromedel lärarna använder och föredrar och att göra ett försök till att definiera begreppet läromedel. Syftet med den andra forskningsfrågan är att se hur lärarna väljer läromedel, om de själva får bestämma vilka läromedel de använder och vad de baserar sitt val av läromedel på.

1.3 Två olika kontexter

Min magisteravhandling har två kontexter, Tanzania och Finland. Nedan kommer jag att presentera Tanzania som land och hur utbildningssystemet där ser ut, för att man bättre ska förstå bakgrunden till avhandlingen. Efter det kommer jag kort att presentera även Finland.

Tanzania

Tanzania är ett land i Afrika med ca. 56 miljoner invånare. Tanzania har en befolkningstäthet av 60 invånare per kvadratkilometer men befolkningen är mycket ojämnt fördelad. Till exempel vid Kilimanjaros sluttningar är det stora befolkningskoncentrationer. Trots viss ekonomisk framgång sedan mitten av 1990-talet kvarstår fortfarande problem med bristfällig infrastruktur och svår korruption. I Tanzania talas omkring 130 inhemska språk. Engelska och swahili är officiella språk, och swahili har status som nationalspråk och prioriteras i den officiella språkpolitiken. (Nationalencyklopedin, u.å.)

Skolorna barnen går i kan antingen vara privata eller statliga. Undervisningen i skolorna sker också antingen på engelska eller swahili, beroende på typen av skola. Privatskolorna är ofta engelskspråkiga där all undervisning sker på engelska, med undantag för swahililektionerna, medan de statliga så kallade fattigare skolorna har undervisning endast på swahili. Privatskolorna uppbär en terminsavgift och är allmänt högre skattade än de statliga skolorna.

Det tanzaniska skolsystemet kan delas in i tre olika nivåer. Den obligatoriska primärskolan i Tanzania påbörjas vid 7 år och omfattar sju årskurser. Skolåret börjar i januari och avslutas i december. I dag går i princip alla barn i primärskolan, vilket är stor skillnad från början av 2000-talet då endast ungefär hälften av barnen gick i skola. Primärskolan avslutas med nationell examen. Ungefär 25 % av barnen tas efter nationell examen in i sekundärskola, som har två stadier om 4+2 årskurser. Efter det kan en särskild

Julia Hurskainen

examen tas som sedan ger tillträde till det högre stadiet, som förbereder för universitet och högskolor (college). Landet har omkring 20 universitet och ett stort antal högskolor. Vuxenundervisningen är mer utvecklad i Tanzania än i flertalet andra afrikanska länder, och till exempel utbildas lärare på universitet. (Soko, 2014, s. 23–26, Nationalencyklopedin u.å.)

Jag spenderade tid på en privat engelskspråkig primärskola i Kilimanjaroregionen. Skolan har varit verksam sedan början av 2000-talet, och innefattar både förskoleundervisning från åldern 4–6 år, och grundårskurserna 1–7. Jag hade möjlighet att bekanta mig med alla årskurser och lärare, och valde till slut att intervjua två lärare som jobbade inom nybörjarundervisningen. Skolan är privat finansierad, och varje elev betalar en terminsavgift. I och med det har skolan tillgång till utbildade lärare, och material som häften och en del böcker.

Finland

Finland är ett land med ca. 5,5 miljoner invånare. Finland har en blandekonomi och hög levnadsstandard, och är ett välfärdsland. En del av befolkningen är så kallade finlandssvenskar, invånare i Finland som har svenska som modersmål. Deras antal utgör ca 290 000 personer eller omkring 5,5 % av landets befolkning. Det så kallade Svenskfinland utgörs huvudsakligen av två smala kustområden. (Nationalencyklopedin, u.å.)

Finland har läroplikt som fullgörs genom att man går ut grundskolan som varar 9 år, eller på ett annat sätt förvärvar motsvarande kunskap. Det nuvarande grundskolesystemet infördes 1972. De första sex klasserna bildar lågstadiet och de sista tre klasserna högstadiet. På lågstadiet ges undervisningen av klasslärare och på högstadiet av ämneslärare, vilka är utbildade på universitet. Ca 8 % av låg- och högstadieskolorna i Finland är svenskspråkiga. (Nationalencyklopedin, u.å.)

Julia Hurskainen

Den skola jag spenderat tid på är en svenskspråkig skola i en mycket finsk region. Skolan har undervisning i årskurserna F-6. Jag hade möjligheten att bekanta mig med alla lärare och årskurser, men valde även i Finland att intervjua två lärare inom nybörjarundervisningen

2 Läromedel

Läromedel är en viktig och tämligen nödvändig del av varje undervisningssituation och inlärningsituation, utan dem kan undervisning sällan ske (Imsen, 1999, s. 302). I skolämnen används ofta specifika läromedel, till exempel texter i form av läroböcker, särskilda artefakter till exempel i form av modeller av anatomiska dockor och annan specifik utrustning. Kännetecknande för läromedel är att de skall passa in enligt en läroplan, och att de idealt skall vara kumulativa. (Selander & Kress, 2010, s.81.)

Genom tiderna har det funnits olika sätt att definiera läromedel. Förut har begreppet läromedel huvudsakligen varit en synonym för lärobok (Wikman, 2004, s. 19). I dagens samhälle är definitionen på läromedel mer utvidgat. Det innefattar inte endast böcker, utan även olika typer av andra läromedel, bland annat digitalt material. I detta kapitel kommer jag att presentera olika sätt att definiera läromedel på, samt ta en titt på vilka olika läromedel det finns.

Detta kapitel utgör förgrunden och bakgrunden till min avhandling. Kapitlet är skrivet för att jag i min avhandling skall kunna analysera mina informanternas svar. Kapitlet är också till för att man bättre skall kunna förstå de resultat min avhandling får. I kapitlet kommer genrer och begrepp att definieras och presenteras, och sedan kommer den kunskapen att fördjupas i de senare kapitlen.

2.1 Olika definitioner på läromedel

Enligt Nationalencyklopedin kan läromedel definieras på följande vis: "Läromedel är en resurs för lärande och undervisning; traditionellt främst läroböcker, läseböcker, övningsböcker och ordböcker, men även till exempel kulramar och anatomiska dockor. Numera inbegriper läromedel även digitala resurser för informationshämtning,

Julia Hurskainen

kommunikation och produktion av multimodala texter samt spel.”
(Nationalencyklopedin, u.å.)

Wikman refererar till Hansén, som definierar ett läromedel som ett material som förmedlar innehåll och som producerats för att tjäna som ett läromedel. Vidare refererar Wikman till den norska läroplanen från 1985 där läromedel definieras som texter, ljud och bilder, IT-relaterade läromedel och läroböcker som är producerade för ett bestämt mål. Enligt den norska läroplanen kan ett läromedel också vara material eller artiklar och skönlitterära texter. Wikman förklarar även att läroböcker kan ingå i så kallade läromedelspaket, som ofta utöver textböcker innefattar övningsböcker, lärarhandledningar och annat material som stöder undervisningen, där vissa funktioner kan lyftas ut från den egentliga läroboken. (Wikman, 2004, s. 19–20.)

Selander och Insulander (2018, s.246) definierar läromedel som som ett vidare begrepp av läroböcker, som kan innefatta till exempel spel, appar eller simuleringar. Selander (2018, s. 250) definierar läromedel som att det tidigare varit en synonym till läroböcker, men att det i dagens läge innefattar både filmer, digitala intron, visualiseringar, taktila material eller olika former av interaktioner för lärare-elev eller elev-elev.

Imsen definierar ett läromedel som ett pedagogiskt hjälpmedel som kan användas direkt i undervisningen (Imsen, 1999, s.101) Vidare skriver Imsen att läromedels begreppet idag omfattar mer än endast tryckta läroböcker, tavla och krita, även det digitala som är en stor del av läromedels begreppet idag. Imsen definierar vidare läromedel som allt som används i en undervisningssituation som är meningsbärande. Läromedelsbegreppet innefattar texter, programvara, ljud, bilder samt läroböcker som producerats för undervisning syften, men kan också vara material som inte producerats för undervisningssyfte, såsom skönlitteratur. (Imsen, 1999, s. 302–303.)

Långström och Viklund definierar läromedel som ett pedagogiskt hjälpmedel som kan användas i undervisningen, sådant som lärare och elever kommer överens om att använda

Julia Hurskainen

för att nå uppställda mål. Begreppet läromedel är väldigt öppet, och nästan vad som helst går att använda som läromedel. (Långström och Viklund, 2006, s. 101.)

Som dessa olika definitioner på läromedel visar finns det inte en enda definition på läromedel, utan begreppet är ett väldigt öppet begrepp med utrymme för tolkning. Det är viktigt att belysa detta för att förstå varför olika lärare kan definiera läromedel på olika vis.

2.2 Ett idealt läromedel

Ett bra läromedel skall erbjuda välgrundade idéer, erbjuda chanser att pröva samt erbjuda läraren en chans att planera och förverkliga en rik och kognitivt utmanande undervisning. Läromedlen borde innehålla tydliga målsättningar, bra problem, information, påvisa vanliga missförstånd och ha en tydlig progression. Ett bra läromedel skall också utveckla lärarens kompetens att använda olika resurser i undervisningen. (Ryve, Hemmi & Kornhall, 2016, s. 211.)

Ett läromedel skall i bästa fall stöda elevens inläring och lärarens arbete. Ett läromedel är sällan neutralt, och det påverkar direkt på undervisningens kvalitet. Ett läromedel förväntas stöda elevens kunskap och elevens sätt att lära sig. (Mikkilä-Erdmann, 2017, s. 19–20.) Även layouten i läromedel spelar roll. Texten skall varieras med bilder, bildtexter, rubriker, färgmarkeringar uppgifter och ordförklaringar. Eleverna uppmanas att läsa de olika typerna av text och bild. (Selander & Kress, 2010, s. 84)

Fördelarna med läromedel är att de är planerade för det som borde täckas i undervisningen, och att de bör behandla det som bör behandlas under specifika stadier i skolan. Det kan vara svårt att utveckla sin undervisning om man inte har nya och utvecklade stödmedel och undervisningsmedel. Materialen skall fungera som en resurs för elevers lärande och lärarens undervisning. Samtidigt skall de möjliggöra att läraren

Julia Hurskainen

får både teoretisk bakgrund och förslag på lektioner. (Ryve, Hemmi & Kornhall, 2016, s. 204–205.)

Finska läromedel är mångsidiga. De ger förslag på olika aktiviteter som fördjupar elevers förståelse för centrala begreppsförståelse. De har också flera förslag på aktiviteter lärare kan välja mellan då läraren planerar sin undervisning, samt lärarhandledningar som vidare stöd för detta. Eftersom de finska läromedlen är av hög kvalitet kan man anta att det är en av orsakerna till att Finland klarat sig så bra i internationella mätningar (Ryve, Hemmi & Kornhall, 2016, s. 199, 205).

Variationen mellan skolorna i fråga hur mycket man satsar på läromedel är stor i Finland, och ekonomin inom kommunerna spelar en stor roll i detta. Ifall man arbetar med läromedel så att man arbetar så långt man hinner kan vissa kunskapsområden för elever utbli. (Ryve, Hemmi & Kornhall, 2016, s. 198, 205.)

2.3 Olika typer av läromedel

Läromedel är ett mycket brett begrepp som kan delas in i olika kategorier. Som jag redan tidigare nämnt finns det bland annat olika typer av läroböcker, digitala läromedel och andra artefakter.

2.3.1 Läroboken som läromedel

I vardagligt tal brukar termerna lärobok och läromedel användas parallellt. Egentligen är läroboken en ett läromedel bland många. En lärobok är en bok mer eller mindre producerad för att uppnå målen för undervisningen. En läroboks främsta uppgift är att främja elevers lärande. (Wikman, 2004, s. 17,19.) En läroboks primära syfte är att befördra lärande. Läroböckerna ger en norm för vad som är väsentlig att lära sig. Läroböckerna fungerar som en modell för lärande. (Wikman, 2004, s. 82.) Även Selander

Julia Hurskainen

skriver att en läroboks primära och enda syfte är att man med hjälp av den förmedlar grundkunskaper (Selander, 1988, s. 38). En bra lärobok ger eleverna översikt och förklarar på ett bra och lättförståeligt sätt (Wikman, 2004, s. 87).

Läroböckerna har under en mycket lång tid utgjort en norm för vad som var väsentligt, och det har huvudsakligen varit ur läroböckerna som eleverna och lärarna kunnat inhämta fakta. Läroböcker, liksom läromedel i vidare mening, förmedlar även metakunskaper, det vill säga samhällets uppfattning om vad som bör betraktas som sann och önskvärd kunskap, samt samhällets syn på hur kunskap skall bearbetas och användas. (Nationalencyklopedin, u.å.) Läroböcker är mer eller mindre producerade för att uppfylla målen för undervisning (Wikman, 2004, s. 17). Läroböckerna är till för att användas för lärande i specifika sociala situationer, till exempel i skolarbete i skolan eller utanför skolan (Wikman, 2004, s. 18). Det finns primära och sekundära pedagogiska texter. De primära texterna är läroböcker, medan de sekundära texterna kan vara skönlitterära. Båda tjänar samma syfte, men endast det primära var från början tänkt som läromedlet. (Wikman, 2004, s. 19.)

Läroboken är ett hjälpmedel för att presentera ett ämne, och bildar grunden för hur undervisningen ser ut och vad den skall handla om. En lärobok är sluten och en lärobok rymmer inom sina pärmar det som anses vara värt att veta. (Selander, 1988, s. 22, 33.) I och med det moderna skolsystemet har vi fått läroböcker om är anpassade enligt en läroplan (Selander, 2018, s. 249). Läroböckerna möjliggör även för hemmet att följa med vad som sker i barnens undervisning, eftersom de är vad föräldrarna ser där hemma som följd av att man sällan skickar hem en läroplan (Långström & Viklund, 2006, s. 107).

Lärarna kan sällan välja läroböcker helt fritt. Ofta är en lärare tvungen att använda den lärobok eller läroboksserie som skolan valt att använda. Det har till exempel stora fördelar att alla klasser i en skola använder samma läroboksserie, då eleverna kan vänja sig vid arbetssätten i dem och då blir undervisningen successiv. (Imsen, 1999, s. 304.) Oftast är det ekonomiska orsaker som ligger bakom att inte köpa eller köpa en lärobok. I praktiken är det ibland den enskilda läraren, men oftast skolan som bestämmer vilken lärobok som köps in. (Långström & Viklund, 2006, s. 106.)

Läroboken underlättar arbetet i skolorna eftersom varje lärare inte behöver ta fram egna läromedel. Läroboken ger eleverna en modell för lärandet, och det autentiska presenteras i lärobokens texter. Läroboken tillåter elever att studera på egen hand, och är förutsägbar. Samtidigt saknar läroboken genom sin förutsägbarhet spänningsmoment i läsningen. Läroböckerna är ett bra medel att basera sin undervisning på, men vi får inte glömma att informationen i läroböckerna också kan bli föråldrat. (Wikman, 2004, s. 86, 89.)

Flera studier visar att lärare baserar till exempel sin matematikundervisning till största del på läromedel, eftersom läromedlen ger ett didaktiskt stöd för lärarna (Ryve, Hemmi & Kornhall, 2016, s. 195). I de finska läromedlen är lärarhandledningarna viktiga. De hjälper läraren att planera undervisningen, och fungerar som fortbildning för lärare. (Ryve, Hemmi & Kornhall, 2016.)

Läroböcker är fortfarande det viktigaste läromedlet i dagens skola. För många är läroböckerna de enda böckerna de läser under livet, därav är de väldigt viktiga. Läroboken är det läromedel som strukturerar och påverkar undervisningen mest och visar vad som ska tas upp under lektionerna. Deras layout, text och bilder spelar också en stor roll. (Långström & Viklund, 2006, s. 101.) Eleverna behöver ett medium där de kan få sin information eftersom de undervisas i grupp och inte alltid kan ses som enskilda individer. I de flesta fall är det mediet läroboken. (Wikman, 2004, s. 14.)

Även forskningen tyder på att det viktigaste läromedlet utan tvivel är läroboken. Internationell forskning tyder på att ca 70–90% av undervisningen är baserad på en lärobok. (Imsen, 1999, s. 303.) Trots detta har läromedel i diskussionen kring skolan idag fått en negativ klang då man talar om läroböcker som läromedel. Ofta sägs det att en duktig lärare klarar sig utan läromedel. Läromedel ges ofta en negativ klang och läromedlen betraktas inte som en viktig resurs för undervisningen. (Ryve, Hemmi & Kornhall, 2016, s. 198, 211.) En faktor som ofta glöms i den offentliga diskussionen kring läromedel är att välutformade läromedel, i form av böcker eller digitalt, är viktiga för undervisningens kvalitet och för hur undervisningen gestaltas. Allt flera lärare väljer att

Julia Hurskainen

inte använda läroboken som läromedel, och om de använder läroboken känner de ofta att de är dåliga lärare. (Ryve, Hemmi & Kornhall, 2016, s. 195, 198.)

På internationellt perspektiv kommer läroboken knappast tappa sin roll. Till exempel för utvecklingsländer är läroboken ännu en viktig resurs. Förmodligen kommer det ta en lång tid före majoriteten av världens elever har tillgång till elektroniska läromedel. (Wikman, 2004, s. 14.)

2.3.2 Digitala läromedel

Med digitala läromedel menas läromedel som är i elektroniskt format, som kan läsas till exempel genom pekplattor eller datorer. De digitala läromedlen kan variera i sin typ. Det vanligaste digitala läromedlet just nu är en läroboks elektroniska version. Ett digitalt material kan bestå av länkar till texter, bilder, ljud eller videon. Ett digitalt läromedel kan också bestå av uppgifter. Men med ett digitalt läromedel kan också menas själva internet, där man kan basera sin undervisning på vilken som helst information. (Mikkilä-Erdmann, 2017, s.17–18.)

Läroböckerna förväntas inte längre vara den enda informationskällan. Som komplement till läroböckerna utvecklar förlagen allt fler nätsidor med kompletterande information och uppgifter. Lärarna kan på detta sätt till exempel välja att endast arbeta med de digitala läromedlen. (Selander & Kress, 2010, s. 59–60.) I ett läromedel borde eleven ha möjlighet att vid behov läsa inbundna texter och se på bilder som stöder texten. De digitala läromedlens möjligheter blir således att visualisera och förklara sådana processer som inte är möjliga att förklaras genom endast text och bild. (Mikkilä-Erdmann, 2017, s. 22–23.)

Undervisningen i dag inkluderar allt mer digitala verktyg, såsom datorer, pekplattor och smartboards. Att vara lärare idag kräver en stor digital kompetens, och en uppgift kan innefatta att eleven skall producera uppgifter där ljud, bild och text kombineras med hjälp

Julia Hurskainen

av digitala verktyg. (Insulander, 2018, s. 73) Med digital teknik kan man skapa läromedel som kan passa flera olika lärare och inlärare, erbjuda interaktiva förklaringsmodeller samt bygga system som skulle underlätta både den långsiktiga och kortsiktiga formativa undervisningen. Också skulle det behövas utveckling inom de forskningsbaserade digitala läromedlen, eftersom de skulle aktivera både lärare och elever i klassrummet och utanför klassrummet. (Ryve, Hemmi & Kornhall, 2016, s. 212.)

De digitala läromedlen kan ha flera fördelar. De innebär oändlig mängd information, anpassning för olika typer av inlärningsstilar, användning av olika typer av spel för lärande, kommunikation med andra och de möjliggör för förbrukaren att själv producera information i form av till exempel presentationer. (Selander & Kress, 2010, s. 60.) Även om de flesta idag använder sig av informationsteknologi i klassrummet, finns det stora skillnader i vilken nytta eleverna drar från tekniken. Tekniken kan dessutom på grund av bristande kunskap och okritiskt förhållandesätt användas på ett destruktivt sätt. Ur utbildningsperspektiv innebär digital kompetens slutligen större möjligheter till att hitta information och skapa resurser. (Nouri, 2018, s. 254–255.)

Ett problem som uppstår med de digitala materialen är hur man skall betrygga deras mervärde i jämförelse med de klassiska tryckta läromedlen (Savolainen, Vilkkö & Vähäkylä, 2017, s. 9). Just nu finns inga bevis enligt forskningen att digitala läromedel skulle ha ett mervärde jämfört med de klassiska tryckta läromedlen. Ofta funderas det kring fördelar och nackdelar med digitaliseringen av läromedel i skolorna, och problem som teknologin för med sig. De digitala läromedlens kvalitet har alltså en stor betydelse. (Mikkilä-Erdmann, 2017, s. 17, 20) Det finns även studier som visar att de digitala läromedlen försenar och distraherar arbetet i och med att lärarna och eleverna kanske inte har en tillräcklig digital kompetens (Selander & Kress, 2010).

De digitala läromedlen kräver en stor planering från lärarens sida. I vilka delområden bör de digitala materialen tillämpas. När lönar det sig att använda sig av digitala läromedel för att visualisera något, och vilken typ av digitala material lämpar sig i vilken situation?

Julia Hurskainen

De finländska lärarna har ofta bra argument för att använda eller inte använda digitala läromedel. (Mikkilä-Erdmann, 2017, s. 22–24.)

2.3.3 Övriga läromedel

Ett lärspele kan i princip vara vad som helst för spel där eleven lär sig något. Dock kan ett lärspele begränsas till ett spel som fungerar som en kanal för kunskap, och har ett primärt syfte att lära eleven ny kunskap. (Järvilehto, 2014, s. 134.) Framväxten av olika lärspele har förändrat uppfattningen mellan lärande och lek. I skolan är det främst pedagogiska spele som används. Pedagogiska spele kan vara simulerande eller likna mer brädspel eller kort. Pedagogiska spele kan också vara nöjesspele. Genom de pedagogiska spelen har eleven möjlighet till att ta fasta på övningsprincipen, som betyder att man får arbeta i sin egen takt i den virtuella världen och uppleva framgång. Eleven befrias även från lärmönster och får tänka själv. Eleverna får även ställa hypoteser i till exempel kodningsspele och pröva dem. (Selander & Kress, s. 62–64.)

Skolplanscherne är ett klassiskt läromedel som sträcker sig långt bak i tiden. De åskådliggör fenomen för eleverne och hjälper dem förstå olika fenomen. Skolplanscherne kan till exempel ha illustrationer av olika djur, växter, eller historiska händelser. (Lantz-Andersson & Säljö, 2014, s.18.)

Storyline är en annan typ av arbetsmetod som även kan ses som ett läromedel. I en storyline utgår man från elevernas förkunskaper för att skaffa sig mer kunskap, och med dessa skapar man tillsammans med eleverne berättelser. Man utgår från karaktärerne i berättelsen, vilket gör att eleverne kan inleva sig i arbetet, och dessa karaktärer utgör grunden för elevernas skapande och informationssökning. Storyline är en flexibel metod som lämpar sig för olika åldrar och situationer. Då man arbetar med storyline skapar man ett slutresultat i form av till exempel en tidning, presentation, film, planch eller modeller. Dessa kan sedan användas som läromedel. (Långström & Viklund, 2006, s. 216-217.)

Utöver läroböckerna kan även skönlitterära texter och faktaböcker användas som läromedel. Faktaböcker baserar sig på specifika fakta, och ger eleven möjlighet att fördjupa sig i ett ämne. De skönlitterära böckerna i sin tur tränar elevernas läskunskaper och kreativa textskapande. (Gómez, 2008, s. 25.)

Även olika ställen kan användas som läromedel. Till exempel kan skolgårdar, växthus och museer användas som läromedel. (Johansson & Berggren, 2006, s. 43.)

2.4 Läromedelsforskning

Det finns ingen egentlig tradition av att läromedel skulle utvecklas både av forskare och lärare tillsammans. De forskningsbearbetade läromedlen skall dock utgöra en kraftfull resurs för lärare så att de kan genomföra en god undervisning (Ryve, Hemmi & Kornhall, 2016, s. 196, 204)

I Finland produceras välutformade lärarhandledningar som stöd till lärare. Studier visar att lärarna i Finland ofta använder lärarhandledningar, och att de söker stöd i dem för planeringen av undervisningen. I läromedlen finns olika förslag på lektioners typer och aktiviteter. (Ryve, Hemmi & Kornhall, 2016, s. 199.)

Det finns flera forskare som bedriver läromedelsforskning. Bland annat kan man nämna Selander, som forskat mycket om läromedel. Också kan till exempel Wikman (2004) nämnas som en läromedelsforskare. Dock finns det ett fåtal forskare som forskat inom just detta ämne, kring lärares tankar om läromedel över kulturella gränser.

Det finns en del forskning som gjorts om skolor, lärare och läromedel vid Åbo Akademi. Här kan bland annat Vincent Soko (2014), Binde (2010) och Mayemba nämnas. Dock har dessa inte forskat inom just samma ämne som jag gjort.

2.5 Läroplanen och läromedel

Läroplanen är ett försök till att kommunicera de viktigaste principerna och egenskaper hos pedagogisk verksamhet på så sätt att de blir öppna för granskning och möjliga att överföra till praktiskt arbete. Läroplanen är ett viktigt medel för kommunikation inom utbildningens olika aktörer. Läroplanen offentliggör skolornas verksamhet. Läroplanen öppnar för insyn och möjliggör granskning för de intresserade. Läroplanen blir således en riktlinje för vad som skall ske i skolan, både i frågan om ämnesinnehåll och undervisningsmetoder. En läroplan har tolkningsmöjligheter inom dessa, och två lärare kan uppfatta läroplanen tämligen olika. (Imsen, 199, s. 174–176.)

Läroplanerna definierar lärarens uppdrag. Läroplanen är ett styrdokument för skolans verksamhet. Läroplanen styrs av policydiskurser, som påverkar läroplanens innehåll och struktur, som i sin tur formar läroplanen, i form av vad som lyfts upp som viktiga aspekter och vilka som faller bort i läroplanen. Hur läroplanen slutligen utformas beror på vilken policydiskurs om utbildning som dominerar i samhället just då. (Wahlström, 2018, s. 195–197.)

Alla lärare måste relatera sig till läroplaner, det är lärarnas viktigaste arbetsdokument. Läroplaner ger information om vad som skall göras i olika ämnen i olika årskurser. Det är vanligast att staten formulerar läroplaner, som fungerar som direktiv både åt lärare och skolor. (Imsen, 1999, s. 173.) Då läroplaner ändras finns en risk för att läromedelsproduktionen för en liten befolkningsgrupp inte hinner med (Wikman, 2004, s. 79).

I engelskspråkiga länder använder man ordet curriculum istället för läroplan. Curriculum omfattar mer än en läroplan, begreppet i sig innefattar också både intention och förverkligad undervisning, istället för endast det som är tänkt att ske i undervisningen. (Imsen, 1999, s. 174.)

Julia Hurskainen

I den finländska läroplanen nämns läromedel på flera olika ställen. Första gången nämns läromedel i *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (hädanefter Glgu 2014) i samband om att varje elev är berättigad gratis läromedel (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13). Under multilitteracitet som kompetens nämns det att “olika slag av multimodala *läromedel* ska användas” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 23). Därefter nämns läromedel under fyra olika ämnens läroplan. I modersmål nämns det att “man skapar tillfällen för undersökande lärande och kommunikation och erbjuder mångsidiga *läromedel* och lärmiljöer för att främja elevernas multilitteracitet” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 117). I musik talas det om läromedel så att beslut om deras användning skall även eleverna få bestämma (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 265). I slöjd nämns det att “Informations- och kommunikationsteknik ger möjlighet att använda olika *läromedel*, plattformar för lärande, ritprogram och digital bildredigering samt att skapa ritningar och modeller som stöd för det egna arbetet och planeringen” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 271). Slutligen nämns läromedel under språk i och med att “öva sig att använda *läromedel* på ett mångsidigt sätt” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 327).

Utöver dessa nämns det inte vilken typ av läromedel som bör användas överlag eller ämnesspecifikt. Det nämns heller inte i Glgu 2014 att man bör använda läromedel, eller att man kan låta bli att använda sig av läromedel. I Glgu 2014 nämns inte heller vilken typ av läromedel det finns, eller ämnesspecifikt några läromedel.

Den tanzaniska läroplanen finns tillgänglig på både engelska och swahili. Tyvärr har den engelskspråkiga versionen inte fungerat på en lång tid, och jag har i min avhandling således inte kunnat se på den, utan måste lita mig på det som mina informanter sagt om den tanzaniska läroplanen. Det som jag i och med mina informanter vet om den tanzaniska läroplanen är att den förutsätter att lärarna använder minst tre läromedel per lektion, att den är väldigt strikt tidtabellsmässigt och att den inte förutsätter att man använder något visst typ av läromedel. Det finns heller inga benämningar m att läromedel skall vara avgiftsfria för eleverna.

3 Metod

I metodkapitlet presenteras metoden som använts för avhandlingen. Metodkapitlets syfte är att beskriva avhandlingens tillvägagångssätt, för att man skall få en bättre förståelse för hur min avhandling är gjord och uppbyggd. I och med att forskningsansatsen, analysmetoden, urval och avgränsningar samt val av informanter beskrivs, blir avhandlingens syfte klarare. Även etiska aspekter, tillförlitligheten och trovärdigheten försvaras genom detta kapitlet.

Kvalitativ kan enkelt förklaras som forskning där man vill förklara något (Fejes & Thornberg 2009, s. 18). Då man gör en undersökning kvalitativt strävar man efter ett förstående syfte, och fokus ligger inte på om informationen har en generell giltighet. Man strävar efter att samla in information för att få en djupare förståelse för ett fenomen man studerar, och för att sedan kunna beskriva helheten av det sammanhanget. Den kvalitativa metoden kännetecknas av en närhet till den informationskällan. (Holme & Solvang, 2012, s.14.) I en kvalitativ forskning används ofta ord eller bild som analysenhet. Kvalitativ forskning omfattar relativt få informanter och är småskaliga djupgående studier. som sker på en specifik plats, till exempel på en skola eller ett sjukhus (Denscombe 2016, s. 345–346.) Detta passar min forskning, eftersom den genomförts på två olika skolor i två olika länder, med endast fyra informanter sammanlagt.

Då man gör kvalitativa analyser utgående från intervjuer försöker man tolka intervjupersonernas uttalanden och kategorisera dem (Larsson, 1986, s. 38). Utgångspunkten för den kvalitativa forskningen är att varje människas situation är unik, men att det ändå finns vissa likheter och gemensamma erfarenheter. Detta möjliggör att man kan skilja likartade mönster i deras liv. (Patel & Tebelius, 1987, s. 78–79.) Utmaningen i en kvalitativ analys är att skapa mening ur en massiv mängd data, och att forskaren bör skilja mellan det betydelsefulla och det triviala för att identifiera ett betydelsefullt mönster. (Fejes och Thornberg 2009, s.32.)

3.1 Fenomenografi som forskningsansats

Fenomenografin i sig själv är inte en metod, snarare en forskningsansats som strävar till att identifiera, formulera och hantera vissa slag av forskningsfrågor, speciellt inom pedagogiken (Marton & Booth, 2000, s. 146). Jag har valt att använda mig av en fenomenografisk ansats i min avhandling. Orsaken till att jag valde fenomenografi är att jag i min avhandling vill få fram lärarnas tankar kring läromedel och val av läromedel. Fenomenografi som ansats passar då bra eftersom syftet inom fenomenografi är att beskriva människors sätt att förstå fenomen i sin omvärld (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122).

Inom fenomenografiska studier är det centrala att beskriva variationen av uppfattningar som en bestämd population har om något fenomen i deras omvärld (Uljens, 1989, s. 81). Vidare kan det ses som att fenomenografin intresserar sig för att beskriva fenomen i världen på ett sådant sätt som andra betraktar dem, och avtäcka och beskriva variationer inom det (Marton & Booth, 2000, s. 145). Syftet blir således att beskriva hur fenomen, tankar eller objekt, uppfattas av människor i omvärlden (Alexandersson, 1994, s. 112).

Inom fenomenografin analyseras data från enskilda individer, som samlas in genom halvstrukturerade intervjuer. Uppmärksamheten bör vara riktad på variationen mellan människornas sätt att uppfatta omvärlden snarare än likheterna. (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122.) Avgörande för fenomenografin är att forskaren efterfrågar de intervjuades sätt att uppfatta omvärlden (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 125). Intervjuerna utgör basen för fenomenografiska studier, eftersom syftet med är att få reda på hur någon tänker kring företeelser i sin omvärld (Larsson, 1986, s. 26).

Fenomenografiska intervjuer är oftast halvstrukturerade, vilket innebär att antalet intervjufrågor är förhållandes få, och att frågorna i intervjuguiden ordnas med hänsyn till de olika fenomenen, eller teman, som forskaren planerar att beröra. Det är väldigt viktigt att den som intervjuar får ett så rikhaltigt och uttömmande svar som möjligt, vilket kan

Julia Hurskainen

uppnås genom probing, alltså följdfrågor som "Hur menar du?". Vidare är det nödvändigt att spela in intervjuerna, och skriva ut dem i sin helhet för att analysarbetet skall kunna göras grundligt och tillförlitligt. (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 126.)

Intervjuerna bör spelas in på band, varefter de transkriberas i sin helhet. På så sätt skapas ett ordagrant analysunderlag. Utifrån dessa underlag strävar man sedan efter att på ett mera djupgående sätt beskriva och analysera hur människan uppfattar olika företeelser i hens omvärld. (Alexandersson, 1994, s. 113.) Inom fenomenologin är begreppet uppfattningar centralt, och i min avhandling har jag också valt att använda det begreppet. En uppfattning kan definieras som "ett sätt att förstå något eller ett sätt att erfara något" (Dahlgren & Johansson, 2009, s. 122.)

Att uppfatta innebär att skapa mening för en företeelse. Genom att människan skapar mening mellan sig och omvärlden skapar människan då en ram inom vilken hon kan bilda kunskap. Uppfattningar kan då definieras som ett sätt på vilken en person ser en företeelse eller ett objekt i sin omvärld. Uppfattningar kan vidare definieras som det som är underförstått. Uppfattningar utgör en ram inom vilka vi samlar våra kunskaper eller den grund vi bygger våra resonemang på. Uppfattningar blir således en grundläggande relation mellan en individ och omvärlden. (Uljens, 1989, s. 19.) Inom fenomenografien är man således inriktad på relationen människa-omvärld (Uljens, 1989, s. 20). Relationen människa-omvärld, alltså uppfattningen, bygger på att individen möter sin omvärld mot någon bakgrund (Uljens, 1989, s. 21).

3.2 Intervju som datainsamlingsmetod

Som datainsamlingsmetod har jag i min avhandling använt mig av intervjuer. Intervjuer passar bra i småskaliga kvalitativa forskningar, då man vill utforska komplexa fenomen, såsom åsikter, uppfattningar, känslor och erfarenheter (Denscombe, 2018, s. 268). En kvalitativ intervju karaktäriseras av raka och enkla frågor, som man sedan får innehållsrika komplexa svar, vilket leder till ett omfattande och innehållsrikt material. En kvalitativ studie handlar om att hitta mönster eller förstå dem. Inom den kvalitativa

Julia Hurskainen

forskningen spelar inte till exempel kön eller ålder någon roll, vilket det heller inte gjort i min avhandling. (Trost, 2010, s. 25–27.)

Kvalitativa intervjuer syftar på att upptäcka kända eller icke-kända företeelser, egenskaper eller innebörder. En kvalitativ intervju kan alltså en metod för att utröna, upptäcka och förstå egenskapen hos någonting. (Starrin & Renck, 1996, s. 53) Kvalitativa intervjuer är ett medel för forskning som vill upptäcka företeelser, egenskaper och innebörder (Starrin & Renck, 1996, s. 55). Den kvalitativa intervjun är en interaktion mellan två personer där den intervjuade och intervjuaren reagerar och påverkar varandra (Starrin & Renck, 1996, s. 58).

I mina intervjuer har jag använt mig av standardiserade intervjuer. Det betyder att vi varit i samma miljö i båda länderna, och de som blivit intervjuade har fått samma frågor. Dock avviker miljön mellan länderna, men frågorna till alla lärarna i båda länderna har varit samma och har varit översatta så långt det går. (Trost, 2010, s. 39–40.) Vidare är mina intervjuer halvstrukturerade, vilket innebär att jag haft en färdig lista med frågor och ämnen, men varit flexibel med ordningsföljden. I en halvstrukturerad intervju har den intervjuade frihet att utveckla sina tankar och svar. (Denscombe, 2018, s. 269.) Den halvstrukturerade intervjun innebär att samma frågor ställs till alla inblandade, intervjupersonerna får följdfrågor för att säkerställa att likvärdiga saker täcks in och att varje intervju är ungefär lika lång. I den halvstrukturerade intervjun är frågorna öppna, och sonderande frågor ställs. (Gillham, 2008, s. 103.)

Innan en intervjumanual görs skall den som gör intervjun vara inläst på området (Trost, 2010, s. 71). En intervjumanual är ett manus som ger ramarna och strukturen för intervjun. En intervjumanual kan innehålla teman som skall tas upp, eller ett antal färdigt formulerade intervjufrågor. Under intervjun kan intervjuaren antingen följa manualen eller variera den enligt behov. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 146.) En intervjumanual är en princip med olika punkter, som intervjuaren försöker få svar på till varje punkt. Hur detta görs är inte relevant så länge som frågorna inte styr till en viss typ av svar. (Starrin & Renck, 1996, s. 62). Det är viktigt att ha öppna frågor och öppet klimat, att hålla

Julia Hurskainen

deltagarna koncentrerade på ämnet, att skapa följsamhet under intervjun samt att lyssna. (Starrin & Renck, 1996, s. 63–66). Min intervjumanual skapades under hösten 2019, och frågor, teman och idéer bollades med min handledare. Vidare var den svår att göra, eftersom frågorna skulle vara både på engelska och svenska. Resultatet blev ändå en trovärdig och tillförlitlig manual.

Frågorna i en intervju skall vara korta och enkla. Frågorna kan vara tematiska eller dynamiska. De tematiska frågorna relaterar till frågan “vad?” medan de dynamiska relaterar till “hur?”. Vidare kan det i en intervjuguide finnas inledande frågor, uppföljningsfrågor, sonderande frågor, specificerande frågor, direkta frågor, indirekta frågor samt tolkande frågor. (Kvale & Brinkmann, 2009, s.147, 150–152) Jag har i min avhandling använt mig av alla dessa typer.

Efter den första intervjun kan det vara klokt att se över sin intervjuguide. Intervjuguiden kan varieras mellan intervjuerna. De behöver inte vara identiska, men de skall vara jämförbara. (Trost, 2010, s. 71–72.) Jag har i min undersökning varierat mina intervjuer lite, och frågat vissa frågor i olika ordning, eller hoppat över någon fråga ifall jag fått svar på den igenom en annan fråga.

3.3 Urval, avgränsningar och val av informanter

I min avhandling har jag geografisk avgränsat mig till två länder, Tanzania och Finland. Vidare har jag inom Finland avgränsat min avhandling till Svenskfinland. Jag har också valt att göra avgränsningarna till en skola per land, och inom skolorna avgränsat mig till två lärare per skola.

I en kvalitativ studie kan man inte endast förlita sig på slumpen i valet av informanter. Man kan istället försöka sprida ut valet av informanter till olika speciella grupper, för att försäkra att man inte får för många likadana svar. (Larsson, 1986, s. 29.) I min avhandling har jag valt att hålla mig till en skola per land, för att jag ansåg efter de första två intervjuerna att jag fick varierande svar trots att lärarna jobbade på samma skola. I min

Julia Hurskainen

avhandling intresserar jag mig bland annat för hur lärarna definierar begreppet läromedel, och insåg igenom de intervjuerna att det är väldigt individuellt, och på så sätt fungerade dessa avgränsningar för mig.

Antalet av informanter beror på vad undersökningens syfte är (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129). Ju fler informanter man har med, desto fler olika uppfattningar får man med i undersökningen. Dock är det arbetsamt att gå igenom många intervjuer, och forskaren måste fråga sig själv hur många informanter undersökningen kan tänkas behöva. Ett omfattande material kan då bli ytligt, och poängen med analysen kan försvinna. Inom fenomenografin har man oftast relativt få informanter, och antalet beror på hur många informanter frågeställningen kräver. (Larsson, 1986, s. 30–31.) I min avhandling valde jag därför att använda mig av fyra informanter, eftersom jag då fick två informanters uppfattningar per land, och på så sätt ett bra underlag för min avhandling.

En individ måste ha gett sitt explicita samtycke till intervjun. Individen måste ha all relevant information som rör undersökningen. Till informanterna bör man också ge information om vem som står för projektet, vilken institution det genomförs vid och vem som kommer att behandla datamaterialet (Gullveig Alver & Øyen, 1998, s. 95–100). I min avhandling har jag använt mig av endast muntligt samtycke. I Tanzania är inte lagarna kring samtycke lika strikta som i Finland. Dock har jag fått både rektorns samtycke och lärarnas samtycke till både observation och intervjuerna. Eftersom jag endast använt mig av muntligt samtycke i Tanzania, gjorde jag samma i Finland, och hade även här både rektorernas och lärarnas samtycke även här.

Det förutsätts att man inte skall kunna känna igen den intervjuade i de texter som offentliggörs. Detta betyder att man bör lägga stor vikt vid anonymisering. (Gullveig Alver & Øyen, 1998, s. 107.) För forskning som vill belysa olika uppfattningar av ett fenomen kan det vara frustrerande med absolut anonymitet. Ju mer olikheter det finns, desto större är chansen att den intervjuade blir igenkänd, speciellt om genomskinligheten i den intervjuades omgivning är stor. Dessvärre kan allt för stor anonymitet i forskningsrapporten försvaga resultaten eftersom forskaren blir tvungen att utelämna

Julia Hurskainen

viktiga källor. (Gullveig Alver & Øyen, 1998, s. 108.) Traditionellt har forskare som forskat inom olika kulturer eller miljöer anonymiserat genom att namnge platser och personer med andra namn eller koder. Man kan välja att ändå inte anonymisera i allt för stor grad, eftersom forskningens värde skulle misstas av för stor grad av anonymisering. (Gullveig Alver & Øyen, 1998, s. 109.) I min avhandling har jag valt att inte använda mina informanternas riktiga namn, utan att döpa om dem. I min avhandling är det dock centralt att se från vilket land lärarna är, och har därför valt att använda typiska Tanzaniska namn och typiska Finska namn. Jag har också valt att inte avslöja skolornas namn för att skydda mina informanternas identitet.

Ibland vill informanter inte vara anonyma. Speciellt inom forskning i främmande kulturer kan anonymiseringen av informanter upplevas av dem som en förlust på status. (Gullveig Alver & Øyen, 1998, s. 111–112.) Detta var något jag stötte på i Tanzania. Lärarna ville gärna att jag skulle använda deras namn, och rektorn ville jag skulle nämna skolans namn. För rättvisans skull valde jag ändå att anonymisera allt för att inte riskera informanternas integritet.

Alla lärare jag intervjuat jobbar inom nybörjarundervisningen i årskurs två, samt har arbetat ungefär lika länge, i cirka 10 år, som lärare. Vidare kan det nämnas att lärarnas utbildning i båda länderna ligger på ungefär samma nivå. Även eleverna är i samma ålder i båda länderna då de går i årskurs två. Jag har ansett att det var viktigt att alla lärare jobbar med samma årskurs och att de har jobbat ungefär lika länge, med tanke på bland annat lärarnas användning av digitala läromedel och andra typer av läromedel, såsom läseboken i modersmål. Även har jag ansett att det spelar roll att de arbetat ungefär lika länge, med tanke på hur de definierar begreppet läromedel.

Eftersom min avhandling har en fenomenografisk ansats kan man säga att mitt forskningsintresse inte handlar om att påvisa hur hela populationen i länderna tänker kring läromedel och val av läromedel, utan mitt forskningsintresse handlar om att se hur just mina informanter tänker kring val av läromedel.

I min undersökning har jag intervjuat över kulturella gränser. När man gör tvärkulturella intervjuer kan det vara svårt att skaffa sig tillräckligt med bakgrundsinformation från den främmande kulturen. Det är viktigt för forskaren att spendera tid i den andra kulturen för att lära känna den nya kulturen, eftersom bland annat verbala och icke-verbala faktorer kan göra att man som forskar hamnar fel och misstolkar. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 160.) I Tanzania var det därför extra viktigt för mig att få spendera tid på skolan och i klassrummen före intervjuerna. Sammanlagt var jag fyra veckor på skolan före intervjuerna. I Finland var jag också på skolan en vecka före intervjuerna. Orsaken varför jag var kortare tid på skolan i Finland var att jag redan bra känner till det finländska skolsystemet. I Tanzania diskuterade jag med lärarna även fram vilka begrepp som fungerade bäst för intervjun. Till exempel diskuterade om vilket engelskspråkiga begrepp de använder för läromedel, och kom fram till att *teaching material* var det som motsvarade begreppet läromedel bäst för dem. Ifall jag hade använt en mer korrekt term som *educational material*, skulle vi i intervjun ha misstolkat varandra.

3.4 Genomförande

Inom fenomenografin kan man arbeta på många olika vis. Jag valde att göra intervjuer, som skulle bli min empiri som jag sedan kom att analysera. Avhandlingen och undersökningen inleddes under hösten 2019. Först skapade jag en intervjumanual. Intervjumanualen innehöll sammanlagt 27 frågor och sedan genomförde jag intervjuerna i Tanzania under november 2019. Intervjuerna i Finland gjordes under januari 2020.

Intervjuerna har genomförts med muntliga avtal. I Tanzania räckte det med ett muntligt avtal, eftersom lagstiftningen där är annorlunda. I Finland var det samma sak, lärarna gick med på intervjuerna och gav ett muntligt tillstånd för mig att fritt använda deras namn.

I min avhandling har jag valt att inte gå ut med varken skolornas namn eller lärarnas namn, för att hålla hemligt både lärarnas identitet, men också ålder och kön. Istället har

Julia Hurskainen

jag valt att kalla dem enligt olika namn. För att kunna skilja på lärarna från Tanzania och Finland, har jag valt att använda mig av typiska tanzaniska namn för lärarna i Tanzania och typiska svenska namn för lärarna från Svenskfinland. Lärarna i Tanzania kallar jag Darweshi och Fadhila, och lärarna i Svenskfinland kallar jag Anna och Elin.

3.5 Analys och bearbetning av materialet

Under intervjuerna har jag använt mig av ljudupptagare. Fördelen med att använda ljudupptagare är att man kan i lugn och ro koncentrera sig på intervjun, istället för att föra anteckningar (Trost, 2010, s. 74). Intervjuerna har senare transkriberats. Att transkribera innebär att texten skrivs ner ordagrant (Olsson & Sörensen, 2007, s. 80). Transkriberingarna är nödvändiga då forskaren på så sätt kommer i närkontakt med data, och de är enklare att analysera än själva ljudinspelningarna (Denscombe, 2018, s. 395). Människor talar inte alltid i fullständiga meningar eller satser, vilket gör att forskaren ofta måste snygga till intervjuerna då de transkriberas. I och med detta förlorar intervjuerna en del av sin autenticitet. Även betoning och uttal kan vara svåra att fånga i skrift. (Denscombe, 2018, s. 397.) Därefter har jag analyserat de transkriberade intervjuerna.

Inom min avhandling har jag använt mig av meningskoncentrering som metod för analysen. Med meningskoncentrering menas att man drar samman intervjupersonernas yttranden till kortare formuleringar, så att huvudinnebörden av det som sagts formuleras kort (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 221). Inom fenomenografin finns flera sätt att arbeta då man analyserar data. Jag har valt att använda mig av en analysmodell som presenteras av Dahlgren och Johansson (2015, s. 167), vilken följer sju steg.

Det första steget är att *bekanta sig* med materialet, det vill säga att man läser igenom materialet, alltså de transkriberade intervjuerna tills man känner till materialet ganska bra. Samtidigt bör man föra anteckningar i det utskrivna materialet. (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 197.) Då jag först läste intervjuerna försökte jag föra anteckningar till vilken

Julia Hurskainen

forskningsfråga de svarar på. Sedan läste jag intervjuerna ett antal gånger igenom, för att få en bra uppfattning om vad som kunde passa var, och för att lätt komma ihåg vem sagt vad och var.

I det andra steget, som kallas *kondensation*, börjar själva analysen. Man försöker urskilja de mest meningsfulla och signifikanta i materialet, för att få en klarare blick över materialet. Man kan till exempel klippa ut olika passager eller ringa in dem. Passagerna behöver inte vara lika långa, utan kan variera. (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 168.) Här började jag klippa ut alla svar och para ihop dem med varandra. Jag började med de mest självklara svaren, och sedan fortsatte jag igenom de svårare på samma sätt.

Steg tre kallas *jämförelse*. I detta steg jämför man sedan passagerna man hittat i steg två. I detta steg är målet att hitta likheter och skillnader mellan intervjuerna och passagerna. Här är det viktigt att man försöker hitta likheter genom att bortse från de uppenbara skillnaderna. Inom fenomenografin strävar man efter att hitta olikheter och skillnader mellan uppfattningar, och därför måste man också kunna ske likheter. (Dahlgren & Johansson, 2015, s.169.) Här försökte jag kolla på passagernas olikheter och likheter, och para ihop dem enligt det.

Därefter följer steg fyra, *gruppering*. I detta steg grupperas de funna likheterna och olikheterna, och man försöker relatera dem till varandra. (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 169.) Ytterligare försökte jag här gruppera och pussla ihop passager så att de bildade grupper som stöder mina forskningsfrågor. Larsson nämner att det är viktigt då man utformar kategorier att tänka på att systemet är förankrat i intervjumaterialet, det vill säga att det är troget variationen som finns i olika svar. Också är det viktigt att tänka på att kategorierna skiljer sig kvalitativt, det vill säga att de inte överlappar varandra. (Larsson, 1986, s. 38.)

Steg fem innebär att *artikulera* kategorierna. I detta steg står likheterna i fokus. Målet är att finna essensen av likheterna i de olika kategorierna. Här måste forskaren bestämma

Julia Hurskainen

var gränsen mellan olika uppfattningar ska dras, det vill säga hur mycket det kan variera inom kategorin utan att en ny kategori behöver skapas. (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 170.) Här flyttade jag om en del passager, och försökte ytterligare strukturera svaren till vettiga kategorier.

Steg sex är att *namnge kategorierna*. Genom att namnge dem framskrider också det mest signifikanta i materialet. Namnen talar om vad det handlar om och skillnader eller likheter. Beteckningen på en kategori bör vara förhållandevis kort. (Dahlgren & Johansson, 2015, s. 170.) Här började jag namnge kategorierna enligt passagera jag hittat. Jag försökte gruppera passager och svar på ett sätt så att så mycket som möjligt rymdes under samma namn.

Det sista steget kallas *kontrastiv* fas. Här granskar man alla passager för att se om de platsar i fler än en kategori. Detta kan man se genom att kontrastera dem mot varandra. Meningen är att en kategori skall vara exklusiv. Oftast resulterar detta steg i att man för ihop en del kategorier till ett färre antal. (Dahlgren & Johansson, s. 170.) Här gick jag ytterligare genom passagera och kollade om de verkligen passade in där jag lagt dem, och att inte två kategorier eller grupper gick in i varandra för mycket. I och med att kategorierna noggrant analyserades, kunde jag lätt hitta likheter och olikheter mellan kategorierna och sammanslå många av dem.

3.6 Etiska aspekter, trovärdighet och tillförlitlighet

Trovärdighet kan tolkas som hur noggrann och systematisk forskaren varit under forskningsprocessen, och hur trovärdiga resultaten är i jämförelse till hur man gått till väga för att samla in data och analysera data man samlat in. (Fejes & Thornberg, 2009, s.218–219.) Med trovärdighet kan även menas att data blir insamlat på ett sätt så att de är seriösa och relevanta för den aktuella problemställningen (Troost, 2010, s. 134).

Julia Hurskainen

Tillförlitlighet är ett mått på ifall ett tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen med samma förutsättningar. Tillförlitligheten kan befaras då man frågar efter uppfattningar hos intervjupersoner. Till exempel kan en intervjuperson precis ha sett eller hört något som ändrar hens åsikt. Också forskaren tolkningar spelar en stor roll. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200.) En fråga om reliabilitet kan vara hur jag tolkat mina bandinspelade intervjuer då jag transkriberat dem. Ifall jag gjort rätt i att i transkriberingarna skriva ner varendaste ett ord även om det varit fel sagt, eller om jag borde städat upp intervjuerna från första början kan diskuteras. En intervjus tillförlitlighet kan höjas ifall man använder sig av intervjuer som är mycket strukturerade, det vill säga att alla respondenter svarar på samma frågor under intervjuerna och i samma ordningsföljd (Trost, 2010, s. 131.)

Problemet med kvalitativa analyser är om forskaren gör tolkningarna baserade på empirin eller på sina egna värderingar (Larsson, 1986, s. 38). För att informationen i avhandlingen skall vara giltig krävs observans och förmåga till distansering av forskaren. För att forskningen skall vara trovärdiga måste forskarens perspektiv och utgångspunkter tydligt anges, och tillvägagångssättet tydligt presenteras. (Patel & Tebelius, 1987, s.80.) För att forskningen skall vara pålitlig bör forskaren se och bedöma, om resultaten hen får och slutsatserna hen gör är rimliga. (Denscombe, 2016, s.411.)

Tillförlitlighet i en kvalitativ undersökning mäts på fyra olika plan, genom kongruens, precision, objektivitet och konstans. Kongruens innebär om det finns en likhet mellan frågor som är avsedda för att mäta samma sak. Utifrån avhandlingens forskningsfrågor har jag utarbetat intervjufrågor, som strävar efter så mångsidiga svar som möjligt av informanterna. Med precision menas hur intervjuaren registrerar svar, och hur hen tolkar dem. I min avhandling har jag försökt vara väldigt neutral och försökt att inte påverka svaren jag får. Objektivitet i sin tur innebär hur forskaren tolkar svaren, alla kan tolka svar olika. I tolkningen har jag även försökt vara väldigt objektiv och försökt undvika egna åsikter. Med det sista begreppet konsonans menas att tidpunkten för intervjun inte ska ha ändrat den intervjuades eller intervjuarens uppfattning om fenomenet. Intervjuerna är gjorda ganska nära varann med lärare med liknande professionell bakgrund, så detta borde inte påverkas. (Trost, 2010, s. 131.)

Trovärdighet i en kvalitativ undersökning kan mätas på fyra olika plan, genom forskarrollen, forskningsplanen, datamaterialet och genom tolkningar. Först kan trovärdigheten mätas genom att forskaren inte tar för stark roll i forskningen, utan håller sig saklig och objektiv. Trovärdigheten av forskningsplanen kan mätas genom att forskaren beskriver urvalet och val av metoder tydligt. Trovärdigheten i datamaterialet i sin tur kan mätas genom att forskaren beskriver hur hen gått till väga då hen bearbetat datamaterialet. Slutligen kan trovärdigheten mätas genom tolkning och analys, och detta mäts genom att forskaren i diskussionen tolkar resultaten i anknytning till teorin, samt om forskaren lyckas hålla sig objektiv. (Dalen, 2015, s. 117–123)

En av de viktigaste etiska aspekterna inom forskning med människor är att inte skada någon, rätten till anonymitet, öppenhet och att inte kränka privatlivet. I frågan om att inte skada någon kan det diskuteras om att publicera forskningen skadar någon. I fråga om anonymitet måste en informant som deltar i undersökningen kunna lita på att hens identitet skyddas i alla situationer. Att inte kränka privatlivet kan ses som att inte avslöja detaljer om informanternas privatliv. (Henriksson & Månsson, 1996, s. 39–42.) Att skriva ut muntliga intervjuer har en del etiska problem. Det är viktigt att intervjuerna hålls konfidentiella, att intervjuerna förvaras säkert och att de ljudupptagna intervjuerna raderas då de inte längre behövs. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203–204.)

Det blir allt vanligare att småskaliga forskningar måste genomgå en etikprövning. En etikprövning måste genomföras om forskningen samlar in data direkt från människor, bland annat genom intervjuer eller observation. En etikprövning överväger risker med forskningen. (Denscombe, 2018, s. 434.) Denna studie har genomgått en etikprövning, eftersom en etikprövning krävs vid studier som använder sig av frågeformulär, intervjuer, deltagande observation eller systematisk observation. (Denscombe, 2016, s. 425, 434.)

4 Resultatredovisning

I detta kapitel kommer resultaten från mina intervjuer att presenteras. Som jag tidigare nämnt i metodkapitlet, har jag utgående från de transkriberade intervjuerna sammanlagt skapat 8 kategorier genom att leta efter likheter och olikheter i intervjuerna. Jag har ytterligare delat in dessa kategorier så att avsnitt 4.1 svarar på forskningsfrågan “Vilka olika läromedel använder lärarna?”, och kapitel 4.2 svarar på forskningsfrågan “Hur lärarna i Tanzania och Finland tänker kring val av läromedel?”.

Tabell 1. Kategorierna inom resultatredovisningen.

Kategori	Avsnitt
Lärarnas definitioner av läromedel	4.1
Olika typer av läromedel lärarna använder	4.1
Läroboken som läromedel	4.1
Digitala läromedel	4.1
Läroplanen och val av läromedel	4.2
Läromedel och valfrihet	4.2
Utbudet av läromedel	4.2
Uppfattningar om bra och dåliga läromedel som styr valet	4.2

4.1 Lärarnas uppfattningar om läromedel

Lärarnas definitioner av läromedel

Definitionerna på läromedel varierade bland lärarna. Av mina informanter i Finland fick jag två olika definitioner, som sinsemellan skilde sig väldigt mycket från varandra. Elin hade en mer vidgad syn på vad läromedel är, att det inte bara behöver innefatta böcker,

Julia Hurskainen

medan den Anna ansåg att läromedel är det samma som läroböcker. Elin syn på läromedel var också vidgat till att ett läromedel kan vara något, vad som helst, som undervisningen baserar sig på.

Jag anser att läromedel är någonting som man utgår ifrån i undervisningen. Det kan vara en bok det kan vara någonting digitalt, ett digitalt verktyg. Det kan vara annat material, det kan vara till exempel från naturen någonting, mm det kan vara någonting annat man har till exempel klockor eller någonting annat, men i princip anser jag att man då baserar sin undervisning på det materialet, och då ser jag ett som ett läromedel. Och att eleverna egentligen har åtkomst till det eller kan återgå till det materialet senare också. Och även jag. (Anna)

Det är ett hjälpmedel till undervisningen. Spel, böcker, filmer etc. räknas ej till läromedel. Jag tänker på läromedel just som läroböcker. Dem andra kallar jag extramaterial. Jag vet inte varför jag kopplar just läromedel och läroböcker så starkt. Att klockan och klossar etc. skulle jag snarare kalla konkretiseringsmedel. (Elin)

Av mina informanter i Tanzania fick jag väldigt liknande svar i sin tur. För lärarna i Tanzania var synen på läromedel vidgat till saker som inte endast var böcker eller andra läromedel framtagna av läromedelsförfattare. Lärarna i Tanzania talade båda om läromedel ur perspektiv där ett läromedel kan vara ett föremål som undervisningen baserar sig på. Till exempel kan olika leksaker, hushållsredskap eller teckningar också anses som läromedel, då bristen på klassiska läromedel är stor.

Ett läromedel är något som kan användas för att förbättra och underlätta inlärningsaktiviteter, och hjälpa de som ska lära sig att förstå. Till exempel kan det vara en bok, en teckning, en DVD, ett häfte och så vidare. (Darweshi)

Till exempel tabeller. För det mesta är det olika tabeller och kort. Det kan vara böcker också eller planscher. Men för de yngre är det oftast någon typ av kort eller riktiga föremål. (Fadhila)

Olika typer av läromedel lärarna använder

Julia Hurskainen

De lärare jag intervjuade i Tanzania använder andra läromedel än de lärare jag intervjuade i Finland. För mina informanter i Tanzania räknas till exempel olika objekt till läromedel, medan de i Finland skulle klassas som undervisningsmaterial. Men enligt de lärare jag intervjuade är dessa föremål och objekt viktiga läromedel, då det inte finns läroböcker med bilder åt alla. Fadhila upplever att om de inte skulle klassa till exempel teckningar eller föremål som läromedel, skulle elevernas förståelse för olika fenomen, till exempel fotosyntesen, bli felaktig. Därför upplever båda lärarna att en plansch kan vara ett läromedel, eftersom undervisningen för hela klassen ibland baserar sig endast på det.

Vi har många olika typer av läromedel. Ibland har vi riktiga föremål, till exempel knivar, frukter och andra föremål. Ibland använder vi teckningar, ibland går vi på olika rundvandringar på skolgården och ser på till exempel olika träd och växter. Vissa gånger använder vi ritade saker, och ibland böcker. (Fadhila)

De lärare jag intervjuade i Tanzania uppger att de använder är olika objekt, teckningar, planscher, häften, textböcker, kort, olika saker på skolgården så som växter osv som läromedel. Båda lärarna uppger att de inte har tillräckligt med läroböcker åt alla elever, och att de i flera ämnen inte har böcker alls. I de ämnen där inte eleverna inte har läroböcker använder lärarna en lärobok som referensbok, och baserar sedan undervisningen på det. Häftena är också viktiga läromedel i Tanzania, eftersom mycket av undervisningen och informationen skrivs på tavlan, som eleverna sedan kopierar i sina häften. På så sätt blir häftena elevernas läromedel, då informationen som eleverna skriver ner i sina häften baseras på tryckta läroböckers upplägg.

Vi använder häften som läromedel. Med detta menar jag att eleverna alltid antecknar i häftena under lektionerna. Sedan använder de dem som referens, så de används på så sätt som läromedel. Med böckerna i sin tur, så har vi textböcker och referensböcker, och de alla kallar vi under samma namn som läromedel. Så ja, vi ser inte på böckerna som läromedel eftersom varje elev inte har böcker. Men läroböckerna är ändå inkluderade i kategorin läromedel. (Darweshi)

I Finland uppger de lärare jag intervjuade att de oftast utgår från läroböcker i sin undervisning. Båda använder även olika typer av läromedel, men mest läroböcker. En av lärarna, Elin, varierade dock mer sina läromedel än Anna. För Elin är de självgjorda läromedlen också därför viktiga läromedel, eftersom hon baserar sin undervisning på dem

Julia Hurskainen

ofta. Också läsplattor upplever Elin som läromedel, då hon jobbar mycket med appar och digitala läromedel på dem. Pekplattorna övar samtidigt olika digitala kompetenser, och blir på så sätt ett enhetligt läromedel enligt henne.

Jag använder läroböcker, jag använder digitala verktyg, både bärbar dator och surfplattor, och i olika ämnen också. Ganska ofta så använder jag, utgår jag ifrån eget material, att jag har tillverkat någonting eller samlat ihop olika slags material för att då kunna undervisa utgående från det. Att isåfall även om jag har en bok så väljer jag ofta att inte använda då den, utan har den mera som ett stödmaterial medan jag utgår från konkretare material kanske då. (Elin)

De två lärarna som jag intervjuade från Finland uppger att de använder mest läromedel inom matematik samt modersmål och litteratur. I dessa ämnen är det läroboken som läromedel som båda använde mest. Båda de finländska lärarna svarade lika om att läroböckerna i matematik var det allra viktigaste läromedlet enligt dem, och därefter var det viktigaste ett läromedel i modersmål. Ingenting läraren ville vara utan en lärobok i matematiken, eftersom de är så bra, och de sparar tid både för läraren och eleverna, då det bara är att ta fram dem och jobba i dem.

Jag skulle nog säga att matematik, där skulle jag inte vilja vara utan en bok. Att klart läraren kan producera material på till en Youtube kanal eller något, eller ha flipped classroom, och först göra materialet och sedan kollar man att här är kopiorna jag gjort åt er men matematik måste man nog träna helt mekaniskt ganska mycket, så där är jag nog ganska glad att det finns en bok. (Elin)

Matematikboken. Därför för att annars skulle jag sitta och skapa liknande uppgifter. Och jag tycker nog man behöver träning i matematik. Till och med för matematikboken skulle jag släppa läseboken. (Anna)

I Tanzania svarade de två lärarna som jag intervjuade att de båda anser att alla typer av läromedel är viktiga, och ingendera kunde peka ut något de ansåg vara viktigast. Båda lärarna upplevde även att bristen på klassiska läromedel gjort att de inte kan peka ut något som är viktigast, då olika undervisningssituationer baserar sig på olika läromedel. Enligt

Julia Hurskainen

båda lärarna är alla typer av läromedel, häften, böcker, bilder och objekt, viktiga på sitt sätt.

Jag tycker att allt är viktigt. Men som man kan se i våra klassrum är det häften, tabeller och teckningar vi använder mest. Det beror igen på att till en viss mån har vi inte fått andra typer av läromedel, men jag tror att även de digitala materialen skulle hjälpa bidra med mycket. (Darweshi)

Både i Finland och i Tanzania använder alla de lärare jag intervjuade självproducerade läromedel men i lite olika situationer och i olika utsträckning. I Finland säger de två lärarna att de gör egna läromedel i till exempel omgivningslära, språk och religion. Oftast är de i de ämnen där de valt att inte ha en lärobok. Elin uppgav också att hon tycker om att jobba med storylines, och då är det naturligt att man måste skapa mycket läromedel själv. Ibland upplever båda lärarna även att vissa läromedel har mycket onödigt innehåll, och då är det lättare att slopa ett färdigt läromedel, både av praktiska skäl och av ekonomiska skäl.

Jag gör läromedel i princip själv till storylines även om det finns färdiga att använda. Jag kan också göra läromedel i ett ämne där jag inte har en bok, där kan jag göra olika uppgifter, och samla ihop dem så det blir som en pärm till sist eller att eleverna har olika slags material att återgå till själv. (Elin)

I Tanzania säger de två lärarna som jag intervjuade samma sak, att de mest använder sina självgjorda läromedel. Båda är eniga om att de inte skulle skapa så mycket läromedel själv om inte bristen på läromedel skulle vara så stor. De upplever båda också att de självgjorda läromedlen har fler fördelar än man skulle tro, till exempel kan barnen lära sig av hur lärarna ritat ett lejon till en text, vilket de inte skulle lära sig om de bara såg en färdig bild i en bok. Darweshi upplever att de självgjorda läromedlen på så sätt i flera situationer även övat olika kompetenser hos eleverna.

De självgjorda är bra för barnen lär sig då lätt rakt ifrån mig. Ifall jag till exempel ritat något kan barnen se att om läraren gjorde detta så kanske jag också kan försöka rita som läraren. Så de lär sig mycket ifrån vad jag gör. Också är mina idéer och övningar bra för dem. (Fadhila)

Både i Tanzania och i Finland anser lärarna som jag intervjuade att det finns för- och nackdelar med de självgjorda materialen. I båda länderna upplever lärarna som jag intervjuade att det jobbigaste är tiden det tar att göra dem, och rädslan för att de inte skall följa läroplanen eller att de inte kommer vara tillräckligt pedagogiska och didaktiska. Men lärarna upplever att dessa nackdelar ändå kompenseras eftersom man får ett material som man själv har utformat och då fokuserar det just på det de upplever viktigast. Dessutom kan materialet bättre möta klassens behov, och höja nivån på undervisningen.

De färdiga materialen begränsar dig. Ifall du skapar egna kan de utöka vad du har från de färdiga. Det finns en tidning här i Tanzania, Tanzania Daima. De har en slogan som lyder "Vi börjar där andra har slutat". Det tycker jag beskriver bra vad de självgjorda materialen gör. Med de färdiga materialen, där de slutar måste vi bygga på och lägga till idéer och aktiviteter. (Darweshi)

Med eget är fördelarna förstås det att man kan utforma det precis som man själv tycker och utgå från klassens styrkor och svagheter, och lägga tyngdpunkter där man tycker själv att dom skall vara. Och nackdelarna med att tillverka eget material är att det går åt mycket tid och energi till att göra det, och fundera. Att det är en ganska lång process att det skall bli pedagogiskt bra, man skall ha sett det ur olika aspekter och funderat på det ganska mycket, att det tidsmässigt kräver sedan en hel del. (Elin)

De två lärarna som jag intervjuade i Finland hade samma uppfattning om färdiga läromedel. De är bra för de sparar mycket tid och energi för läraren. Det som de däremot upplevde som negativt med de färdiga materialen var att de ibland har tyngdpunktsområden som lärarna själva inte hade valt, eller att uppgifterna inte har anpassats för olika kunskapsnivåer. Också texten kan vara väldigt bra, eller väldigt dålig, vilket i sin tur direkt påverkar inläringen.

Fördelar med köpta är det att allt finns färdigt, man kan bara läsa innantill, sätta sig in i ämnet och helt enkelt hålla en lektion med färdigt material, det är ganska skönt mellan varven. Nackdelar med färdiga materialet är att det är sådant där mainstream att det liksom är lätt för en del, svårt för

Julia Hurskainen

andra, och alltid tycker man inte själv att tyngdpunktsområdena är de som man själv skulle ha valt.
(Elin)

I Tanzania upplevde de två lärarna jag intervjuade att de färdiga materialen är bra, för de sparar mycket tid och någon har tagit sig tid att utveckla dem. Båda lärarna ställde sig dock skeptiska till dem, eftersom de ofta är föråldrade eller på för hög nivå för eleverna, och föredrog de egna läromedlen. Darweshi upplever även att det finns fördomar mot de färdiga läromedlen, eftersom de för med sig en viss status. Dessutom är eleverna så vana att jobba med självgjorda läromedel att de färdiga ibland kan vara mer av ett störande moment i undervisningen. Dock upplever båda att det vore skönt att ibland bara kunna plocka fram färdiga läromedel.

De färdiga materialen besparar dig tid, men ibland kanske de inte uppnår den nivå du skulle vilja ha på din undervisning. Men de hjälper verkligen. (Darweshi)

Om du har färdiga läromedel lär sig barnen kanske bättre än om du gör något själv. Men jag gillar inte att de styr dig så mycket. De färdiga läromedlen är bra på vissa sätt, men ändå inte, men de är ändå bra att ha. (Fadhila)

Läroboken som läromedel

De två lärare som jag intervjuade i Finland var båda överens om att läroboken innebär endast textboken, inte arbetsboken, lärarhandledningen eller det digitala materialet som finns på nätet. Dock kan en lärobok finnas digitalt på nätet eller inläst på ljudspår, säger båda. Båda upplever alltså att en arbetsbok inte är en lärobok.

Nå en lärobok tycker jag egentligen är den där textboken, som eleverna får, att den skall vara tillräckligt tydlig, lockande och ha bilder, att man i princip liksom förstår allting ungefär från den.
(Elin)

Julia Hurskainen

I Tanzania säger de två lärare som jag intervjuade samma sak, att en lärobok är en textbok. Men i Tanzania upplever båda två att både referensböcker, arbetsböcker och elevers häften också är läroböcker. En av lärarna förklarade att hen upplever att häften är läroböcker, eftersom eleverna sällan har läroböcker där, utan all information de får kommer från läroböckerna, kopieras till tavlan och från tavlan till häften, och på så sätt blir häften elevens läroböcker. Om inte häftena räknades till läroböcker, skulle inte det system de byggt upp fungera.

I våra klassrum kan man se att eleverna har två olika häften för varje lektion. Vi har ett häfte vi använder för klassrumsarbetet. Sedan har vi en där eleverna gör läxor. Så, vi anser att båda häftena tillsammans blir en lärobok för eleverna. Vi har ju förstås de riktiga läroböckerna också, men alla har inte dem, därav kallar vi häftena läroböcker. Så till ordet lärobok räknar vi textboken, referensboken och elevernas häften. (Darweshi)

I Tanzania uppger de två lärare som jag intervjuade, precis som båda de lärare jag intervjuade i Finland, att läroboken är ett av de viktigaste läromedlen, men att de inte använder själva textboken så mycket, eftersom det inte finns en för varje elev. Men de refererar till dem under varje lektion och visar ofta bilder ur textböckerna. De två finländska lärarna säger att även om läroboken är ett av de viktigaste läromedlen vi har, bör man inte ha läroböcker i varje ämne, eftersom de tror det skulle bli för enformigt för eleverna.

Jag tycker det skulle vara så trist att hela tiden säga att ta fram den och den läroboken, sidan det och det. Jag tycker det skall vara variation. (Anna)

I vissa ämnen har de två lärarna jag intervjuade i Finland valt att lämna bort läroboken, men baserar ändå sin undervisning på en lärobok trots att inte eleverna har läroböcker. De uppger även båda att man inte skall vara alltför bunden till dem fastän de binder en del, och man skall våga lämna bort saker och fokusera på det viktiga. De uppger båda att läroboken stöder elevens lärande, och eleverna får övning i att planera då de kan se vad som kommer att behandlas under läsåret genom att kunna bläddra i boken. Båda lärarna upplever att det ger en slags trygghet åt eleverna att ha läroboken.

Å andra sidan tycker jag att det är ganska bra ändå att eleverna vet vad som kommer att ske och så här. Och så finns det då lite utrymme för överraskningar och andra sätt att arbeta. (Elin)

Digitala läromedel

De lärarna som jag intervjuade i Tanzania och Finland använder digitala material i olika mån. De två lärarna som jag intervjuade i Finland använder mer appar och läromedel som finns digitalt, till exempel digitala versioner av läroböcker, genom att till exempel visa ett kapitel på tavlan, lyssna till ljudspår eller printa ut arbetsblad. De finländska lärarna uppgav att vissa appar kan ses som läromedel, men att det beror på appen. De upplevde att det är svårt att dra en gräns mellan vilka appar som är läromedel och vilka som inte är det. Att appar också börjat räknas som läromedel är ett relativt nytt fenomen för båda, och de upplevde båda att det är ganska svårt att veta vad som definieras som läromedel av de digitala materialen.

Appar som läromedel? Till exempel jo då man kodar. Men att om jag nu tänker på till exempel Bookcreator om man gör en bok där själv, så kan jag inte riktigt säga om jag tycker det är ett läromedel. Det är ju svårt att definiera vad det skulle vara då om det inte är ett läromedel, hehe. Det är ju inte rätt att kalla det ett konkretionsmaterial heller. Men sedan till exempel mattekungen måste ju räknas som ett läromedel. Och jo absolut är ju kodningsapparna läromedel. Att till exempel tycker jag nog Bluebot och Scratch är läromedel. Men och andra sidan är det ju mer som ett spel. Det är ett mellanting liksom. (Anna)

En av de lärare som jag intervjuade i Finland, Elin, uppgav att hon använder digitala läromedel under nästan alla lektioner. Hon använder både bärbara datorer och surfplattor, och då olika appar eller digitala läromedel som är framtagna av läromedelsförfattare, som till exempel i matematik till Karlavagnen-serien. Ändå är det flummiga gränser vad som är bara en app eller digitalt material, och vad som verkligen är läromedel.

I matematik använder jag en hel del "Karlavagnen", som vi har som bok, och där finns då en digital del, och så har vi varit med i en sån här "Ten monkeys" på hösten, där man fick matteuppgifter,

Julia Hurskainen

det använde vi under flera veckor. Och sen kan jag använda något i språk, till exempel ganska mycket olika slags mappar. Och i modersmål också en del, i omgivningslära olika sådana här med länder ganska ofta, eller djurljud då, och annat. Att nog använder jag en hel del, inte fifty-fifty men att ganska mycket ändå försöker jag få in det. (Elin)

Den andra läraren som jag intervjuade i Finland, Anna, uppgav att hon använder relativt lite digitalt material, men att hon nog använder vissa saker. Hon upplever att det är mer tidskrävande och bort från elevernas inläring ifall man använder digitala läromedel i nybörjarklasser. Hon upplevde inte heller att det ger något mervärde att ha med digitala läromedel i undervisningen, och att hon mest tar in det eftersom det är en stor digi-press i samhället och eftersom läroplanen förutsätter att eleverna får en digital kompetens i viss mån. Anna upplever även att de digitala materialen sällan är bättre än de icke-digitala.

Digitalt material igen i till exempel matematiken på ettan tog väldigt lång tid för eleverna att först logga in så man hann göra så lite. Uppgifterna kom också i väldigt långsam takt så jag liksom märkte att då de har räknat fem tal där så skulle de redan ha hunnit räkna en sida i boken. Tidigare i ettan använde jag Otavas digitala material. Så fick eleverna hem koderna och fick öva där hemma, men att jag inte anser att det gav så mycket mervärde. Att jag kan ha såna där snuttar i början av lektionerna bara för omväxlingens skull, att ta huvudräkningen därifrån eller undervisningen därifrån, och så finns där så att man kan ändra på proven som finns, såna där provverktyg. Jag har tagit helt annat sedan i matematik till exempel om geometri, men det har inte varit då från Otava. (Anna)

I Tanzania använder de två lärarna som jag intervjuade sig av digitala läromedel på ett annat vis. Det digitala finns inte med i deras läroplan, och det är sällan de involverar eleverna i det digitala. Skolan har dock en dvd spelare samt en tv som de ibland använder. Där har de olika dvd:n med program om till exempel nationalparkerna som de fått via ett läromedelsförlag som de samarbetar i USA med. Fadhila uppger också att hon letar på nätet ibland efter olika läromedel att använda sig av eller basera sin undervisning på. Båda säger att många klassrum saknar el och att elavbrott är vanliga, samt att internet är väldigt dyrt. Även andra aspekter gör att det inte är lönsamt att i nuläget satsa på digitala läromedel, och att skolan väljer att satsa ekonomiskt på viktigare saker. Dock upplever båda att vissa digitala läromedel skulle kunna ge ett mervärde till undervisningen.

I vår läroplan nämns inte det digitala. Men vi använder oss ändå av vissa digitala läromedel. Vi hade ett tag sen ett samarbete med ett läromedelsförlag från USA, varifrån vi ibland fick digitala läromedel, som filmer. Eller vissa grejer till matematiken. Vi har till exempel fått dvd:n som kan hjälpa elever att läsa klockan. Men läroplanen säger inte något om det digitala som sagt. Så ibland kollar vi på filmerna i något ämne, men inte så ofta då inte läroplanen nämner det. (Darweshi)

De två lärarna som jag intervjuade i Tanzania anser också att om de baserar sin undervisning på en sång de spelar upp från någon musiktjänst räknas det som ett läromedel. De använder också mycket Pinterest, därifrån de tar idéer för till exempel planscher till klassrummet. De anser att planscherna är deras läromedel, eftersom de baserar mycket av sin undervisning på olika planscher, då det inte finns resurser till läroböcker.

Ibland letar jag efter något som jag kan använda som läromedel på internet. Jag gör det ganska ofta, och jag har en app, Pinterest, varifrån jag ofta får idéer till nya läromedel. (Fadhila)

4.2 Lärarnas tankar kring val av läromedel

Läroplanen och val av läromedel

De två lärarna som jag intervjuade i Finland upplever att de läromedel som finns oftast baserar sig på läroplanen, och då är det lätt att välja läromedel baserat på läroplanen. Båda upplever att ifall man inte väljer ett färdigt läromedel finns det mycket spelrum för andra typer av läromedel i och med den nya läroplanen. De finländska lärarna upplever även att det ibland finns väl mycket spelrum, och att det ibland är svårt att veta om man skall välja ett digitalt läromedel eller något mer klassiskt då man baserar valet på läroplanen. De flesta läromedlen är enligt båda redan baserade på läroplanen, vilket gör det lätt att basera valet av läromedel på läroplanen.

Julia Hurskainen

“Nå jag tycker nog att det är ganska sådär flummigt och luddigt. Jag kanske mer tänker på att man skall ha mångsidiga arbetsmetoder, liksom att man inte bara skall sitta och rita och skriva med penna och papper utan mera då av det att man skall ha digitalisering med.” (Anna)

Nå nu för tiden så jo, det gör man ju. Läroplanen ger ganska mycket spelrum här och friheter, så att jo man kan säga att jo naturligtvis baserar jag det på läroplanen. Och de flesta böcker är också baserade på den nya läroplanen, och beaktar mycket sådan här kamratbedömning och självutvärdering och sådant, att det finns med i boken det som så att säga krävs enligt läroplanen, också, att det gör det lättare att använda dom ganska rakt av. (Elin)

De två lärarna som jag intervjuade i Finland nämner problematiken med att basera valet av läromedel, då vi talar om läroboken som läromedel, på läroplanen på finlandssvenskt håll. Båda säger att även om de flesta läroböckerna idag är baserade på läroplanen, så är alternativen väldigt begränsade på finlandssvenskt håll. Dessutom tar det ett tag att få uppdaterade läromedel då det kommer en ny läroplan.

Baserar det lite sådär, att va som finns på finlandssvenskt håll. Att om Söderströms har en bok och Otava har en bok så tittar jag mera att vilken tycker jag är trevligare och vilken är på bättre nivå för eleverna. Och fast jag inte heller skulle använda nu i omgivningslära så mycket läromedel så visst tittar jag på de två som finns, så att jag får idéer, och styr lite utgående från det. (Anna)

I Tanzania säger de båda lärarna jag intervjuade ganska långt samma sak, att läroplanen har vissa förslag och riktlinjer på vilka läromedel man kan använda, och då kan man basera sitt val av läromedel på läroplanen. Men båda lärarna är överens om att läroplanen inte tvingar dem att använda något läromedel. I frågan om läromedlen är baserade på läroplanen var båda osäkra, men säger att det nog i viss mån är så.

Vår läroplan säger inte rakt ut att detta skall göras eller användas då och då. Istället har vår läroplan mer som riktlinjer. Men ja, vår läroplan har förslag och riktlinjer för vad som skall användas. (Darweshi)

Julia Hurskainen

De två lärarna som jag intervjuade i Tanzania säger att det i deras läroplan finns ett krav på att minst tre olika läromedel skall användas under en lektion. Även om de inte direkt måste använda något läromedel, måste de ändå basera sitt val av läromedel på läroplanen. Lärarna i Tanzania uppger också att deras läroplan uppmanar dem till att använda böcker, men att enligt läroplanen skall de också ha andra läromedel under lektionen än böckerna.

Låt oss säga att läroplanen är mest baserad på två typer av böcker, textböcker och referensböcker. Då läroplanen talar om böcker, kan det stå att en viss lärobok skall användas, och då är det vad de vill se i våra klassrum. Efter det kan du sedan fundera var kan du få tag på flera läromedel. De får du från referensböckerna. Men om det i läroplanen står att du skall använda ett visst läromedel i till exempel matematik, och du har ett annat läromedel, skall du ändå använda det som står i läroplanen. Det andra läromedlet kan du använda för extra idéer och uppgifter. (Fadhila)

Läromedel och valfrihet

I Finland baserar de två lärarna som jag intervjuade sitt val av läromedel både på läroplanen, men också på hur läromedlet ser ut. Båda upplever att bilder, layout, textstorlek och ålder på läromedlet spelar stor roll då de skall välja sina läromedel. Båda föredrar färdiga läromedel som inte binder allt för mycket, utan ger lite utrymme för eget stoff.

Och i och med att jag helst väljer ganska nya material om det kommer något nytt så är det självklart att det redan passar in. Annars fräscha bilder, passlig mängd text, inte sådant här att det rapar sida upp och sida ner ungefär samma slags uppgifter, utan det skall vara varierande. (Elin)

I Tanzania försöker de två lärarna som jag intervjuade välja läromedel som passar alla typer av elever, och välja mellan sådana som de tror att eleverna och klassen mest gynnas av. Båda säger att de försöker variera läromedlen så gott det går. Darweshi säger även att han försöker ha olika läromedel för dem han kallar "beginners", alltså sådana som behöver differentierat material. Detta säger han att inte är så vanligt i Tanzania. Båda lärarna varierar läromedlen från år till år så att de skall passa klassernas behov.

Vi försöker alltid välja läromedel baserat på klassens nivå. Detta för att det finns olika elever i varje klass, och du vill ha ett läromedel som fångar hela klassen. (Darweshi)

En sak alla de lärare som jag intervjuade har gemensamt i båda länder är att ingen av dem tvingas använda ett läromedel ifall de inte vill. Både lärarna som jag intervjuade i Finland och lärarna jag intervjuade i Tanzania upplever att det inte finns något läromedel de måste använda, och att det är upp till läraren vilket läromedel man vill använda eller inte vill använda. I Tanzania upplever de två lärarna som jag intervjuade att det är väldigt fritt för dem att välja. Dock spelar ekonomin roll, och de kan till exempel inte beställa in böcker till alla elever, men resten av läromedlen kan de fritt välja.

Just nu har vi inga riktlinjer om vilka läromedel du skall använda och när du skall använda dem, så det är alltid upp till läraren själv. Läraren skall själv välja vilken typ av läromedel som används. Säg till exempel att ni talar om djur, då kan du ha en leksak orm, en bild eller en text om ormen. Men om du har med dig till exempel en plastig orm, så kan det skrämma vissa elever. Så ja du får själv välja vilken typ av läromedel du använder, men du måste vara säker på att de är rätt för klassen, så att de då inte till exempel skräms. Så ja det enda läroplanen kräver är att du har åtminstone tre läromedel till varje lektion. (Darweshi)

Jag väljer själv, jag är läraren. För jag vet vad jag kommer att lära ut, därför är det jag som väljer. Någon annan kan ge mig idéer, men i slutändan är det jag som väljer. (Fadhila)

I Finland uppger ändå de två lärarna som jag intervjuade att det inte alltid går att välja. Till exempel spelar ekonomin roll, och ifall det redan beställts ett material upplever båda att det skulle kännas dumt att inte använda det. Om skolan precis beställt in ett nytt material går det heller inte att beställa in nytt bara för att läraren hellre skulle föredra det.

Man får önska, och ibland har en annan lärare beställt för den årskursen man sedan i verkligheten tar, i praktiken det vet man inte alltid i det skedet som böckerna beställs. Dom beställs ibland på vintern och då vet man inte vilken klass man kommer ha. Man kan önska. Och så är ju budgeten förstås en som sätter gränser. (Elin)

Sedan säger lärarna från både Finland och Tanzania att de alltid får lämna bort ett läromedel, ingen tvingar dem att använda något. Varken någon på skolan eller till exempel läroplanen.

Jag har nog aldrig blivit tvingad. Till exempel rektorn har aldrig sagt att jag måste använda ett läromedel bara för att det finns. Självt har jag inte känt mig tvingad till att använda något. (Anna)

Jag kan välja att inte använda ett läromedel som har köpts in. Jag får göra det nog i vår skola. (Elin)

Utbudet av läromedel

I Finland upplevde de två lärarna som jag intervjuade att de har tillräckligt med läromedel. Elin upplevde detta eftersom hon har böcker i de flesta ämnen. Hon hade även haft möjlighet att välja bort böcker i en del ämnen. Elin uppgav att hon kan välja bort böcker och istället till exempel arbeta med storyline. Anna i sin tur upplevde att hon haft chansen att välja läromedel, och att mängden var passlig. Ingen av dem önskade sig fler läromedel, eller upplevde att de hade för få. Det enda de önskade var att de fick välja mer fritt vilket läromedel som skall beställas till skolan.

Jag skulle egentligen helst ha möjligheten att välja helt enkelt vad jag vill använda. Och friheten att välja bort en bok eller önska en bokserie. Bokserier stöder ofta undervisningen och är ganska sköna att ha ibland. (Elin)

I Tanzania uppgav Fadhila att hon nog var nöjd med mängden läromedel, men att de beror på situationen och lektionen. Hon upplever att den mängd de har nu räcker bra till för att göra undervisningen bra. Just nu upplever Darweshi också att han har tillräckligt, men att nästa år kan läromedlen redan ha föråldrad information. Båda säger ändå att man som lärare aldrig kan ha tillräckligt med läromedel. Båda de lärare som jag intervjuade i

Julia Hurskainen

Tanzania upplever att de gärna skulle ha fler läromedel och fler val till sitt förfogande, speciellt läroböcker.

Som lärare kommer det aldrig komma en dag då vi känner att vi har tillräckligt med material. Varför? Jo för informationen och faktor ändras konstant. Det läromedel du använde igår kanske inte passar nästa årets klass. Så det betyder att som lärare bör du konstant hålla utkik efter nya läromedel och fler läromedel. (Darweshi)

Vi behöver alltid mer läromedel. ibland är vi inte nöjda med de läromedel vi har, så vi behöver alltid mer och fler. Ju mer läromedel du har desto lättare blir din undervisning för barnen. Om varje elev hade egna läromedel vore det väldigt lätt för läraren. Så ja, vi behöver mer läromedel. (Fadhila)

Uppfattningar om bra och dåliga läromedel som styr valet

Utöver andra tidigare nämnda faktorer styr även lärarnas uppfattningar om vad de anser att ett bra eller dåligt läromedel är valet av läromedel. I Finland anser Elin att ett bra läromedel är konkret, att det finns bilder som stöder texten och att det är på rätt nivå. Ett bra läromedel skall enligt henne också vara väl genomtänkt i minsta detalj. Anna anser också att det skall finnas bra struktur i det, men hon ser gärna att ett bra läromedel har ordning och följer läroplanen. Om läromedlet dessutom har en lärarhandledning får det ett stort plus av båda lärarna.

Ett bra läromedel är konkret, och att det är på rätt nivå. Att bilder finns, bilder stöder texten, och att texten är kopplad till bilden. Men att konkret material tycker jag själv om allra mest. (Elin)

Nå det finns en bra struktur i det. Det är en bra ordning i det. Och att den följer läroplanen, så att det blir ett verkligt hjälpmedel. Att det blir svårare gradvist och sedan att det inte är för mycket text, att det finns bilder till där, det är ju viktigt nog. (Anna)

Matematikboken tycker jag är jättebra, jo. För att där finns uppgifter och extra grunduppgifter men sedan också fördjupningsuppgifter och sedan också extrauppgifter, och så finns ännu

lärarhandledningen och på nätet, så det tycker jag att är jättebra. Så är där en läxruta så att alla får läxa fast man också skulle vara snabb, att det inte bara är de långsamma som får läxor. (Anna)

Ett dåligt läromedel enligt Elin är ett läromedel som har alldeles för mycket material, och har en svår nivå på texten. Ett dåligt läromedel saknar bilder som stöder texten, eller har för många bilder eller bilder som inte direkt är kopplade till texten. Ett läromedel med endast ritade bilder eller endast fotografier är inte heller bra, bilderna skall ha variation för att skapa ett bra läromedel. Anna nämner att ett dåligt läromedel hoppar väldigt mycket, och att en ologisk struktur kan förstöra ett bra läromedel. Båda nämner också att det finns flera föråldrade material som fortfarande används, och dessa klassar de som dåliga läromedel på grund av deras ålder.

Jo det finns dåliga läromedel. Det finns för mycket material helt enkelt, och nivån på texten är för svår för elever, och det handlar inte bara om att vi är på olika områden i Finland, utan att helt enkelt texten är för svårt lagd. Och om det inte finns bilder som stöd till exempel så. Det beror ju på vilken årskurs man ha, men att det finns nog dåliga material absolut. Och föråldrade material som används fortfarande. (Elin)

Inte är jag missnöjd med många, men till exempel arbetsboken som hörde till den här läseboken och det hoppade från det ena till det andra, och sen kommer jag ihåg att där var tomma sidor där det var meningen att man skulle skriva av en diktamen, så det tyckte jag var lite onödigt att betala mycket för. Och sedan fanns det i läseboken textförståelse frågor till texten, och då kom de på nytt ännu i övningsboken, så det förstår jag inte riktigt vad som var vitsen med det. Att det kändes sådär dåligt då. (Anna)

I Tanzania nämner Fadhila att ett bra läromedel skall vara väldigt synligt för eleverna, och lätt för dem att närma sig. Hon tycker också att riktiga föremål eller objekt är den bästa typen av läromedel. Darweshi upplever att ett bra läromedel skall underlätta undervisningen för både läraren och eleverna. Ett bra läromedel skall enligt honom också göra undervisningen tydlig och vara simpel.

Julia Hurskainen

Det bästa läromedlet är ett läromedel som är visuellt tilltalande, och som är så nära verkligheten som möjligt. (Fadhila)

De som jag anser är bra läromedel är ett läromedel som underlättar en inlärningsituation. Ett bra läromedel ökar kunskapen och eleverna får mycket ut av läromedlet, då är det bra. (Darweshi)

Enligt de två lärarna som jag intervjuade i Tanzania är dåliga läromedel sådana som inte är visuella. Ett dåligt läromedel är också otydligt för eleverna. Båda är tvungna att använda läromedel som är gamla, och som de idag upplever som dåliga. Enligt båda märker man på ett läromedel att det är dåligt då eleverna lätt missförstår innehållet.

Dåliga läromedel är de läromedel du inte tänkt igenom och inte är bekant med. Dåliga läromedel är också läromedel som är alltför gamla, det kan bli missförstånd hos eleverna. Svåra är inte heller bra. (Fadhila)

Dåliga läromedel kan skrämna barnen, eller vara sådana att de inte förstår vad som menas. Från ett dåligt läromedel har eleverna svårt att förstå vad det är du försöker lära dem, eller att de missförstår. Från de dåliga läromedlen kommer inte eleverna uppnå sina mål. Ett dåligt läromedel är också ett läromedel du själv måste bygga ut mycket. (Darweshi)

I följande kapitel kommer jag att diskutera resultaten i förhållande till teorin.

5 Diskussion

I detta kapitel kommer resultaten att diskuteras. I resultatdiskussionen kommer jag att reflektera över resultaten i förhållande till teorin samt mina egna reflektioner, och på vilket sätt syftet för avhandlingen blivit uppfyllt och om hur väl forskningsfrågorna besvarats. Därefter följer en metoddiskussion där fenomenografin som forskningsansats och intervju samt meningskoncentrering som metod granskas kritiskt. Avslutningsvis presenteras förslag till fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt presenteras och diskuteras resultaten av avhandlingen. Forskningresultaten diskuteras i samma ordning som framkom i kapitel 4. Resultaten anknyts sedan till den tidigare presenterade teorin i kapitel 2. Senare i kapitlet diskuteras även metoden för avhandlingen.

Då jag återkopplar till mitt syfte och forskningsfrågorna kan jag konstatera att resultaten mycket väl svarar på forskningsfrågorna och även syftet för avhandlingen uppfylls. Jag har analyserat och tolkat mina informanternas tankar om läromedel och val av läromedel. Med hjälp av teori om läromedel har jag sökt fram det relevanta ur intervjuerna. Resultaten blev väldigt intressanta. Dels för att jag i min avhandling haft chansen att göra mig bekant med hur lärare från ett annat land tänker kring val av läromedel, och dels för att jag fick resultat som jag förväntat mig och dels oväntade resultat.

5.1.1 Lärarnas uppfattningar om läromedel samt vilka läromedel lärarna använder

Alla lärare som jag intervjuade både i Tanzania och i Finland hade olika definitioner på vad läromedel faktiskt är. En del av de lärare jag intervjuade ändrade åsikt under intervjuens gång, till exempel kunde de först påstå att ett läromedel är en lärobok, men

Julia Hurskainen

sedan komma på att olika appar också kan vara läromedel. Jag tror att detta beror på att det inte riktigt finns en enda definition på vad läromedel är, precis som jag försöker belysa i teorin i avsnittet 2.1 om olika definitioner på läromedel.

Alla lärare jag intervjuade använder många olika typer av läromedel. Det läromedel som lärarna jag intervjuade utgår mest från i undervisningen är läroboken. Användningen skiljer sig dock en del. I Finland använder de lärarna jag intervjuade läroboken på ett sätt att de både bygger sin undervisning på det som står i läroboken och lärarhandledningen, och så har eleverna själva böcker där de kan läsa och arbeta. I Tanzania använder de lärare som jag intervjuade läroboken så att de själva har en lärobok, varifrån de plockar ut det viktiga, och så kopierar eleverna det i sina häften och arbetar utgående från det. Resultaten visar på så sätt att alla lärare jag intervjuat bygger upp undervisningen i de flesta ämnen utgående från läroboken, men på olika vis.

I min teori har jag även diskuterat läroboken som läromedel. Om man jämför mina resultat med teorin kan man konstatera att precis som teorin säger är läroboken det vanligaste och viktigaste läromedlet ännu också. Som jag nämner i teorin presenteras det väsentliga i läroböckerna och de utgör ofta grunden för undervisningen, och till exempel de lärare jag intervjuade i Tanzania plockar ut det mest väsentliga som de ger till eleverna. I Finland plockar de lärare jag intervjuade också ut det mest väsentliga, och jobbar med det med eleverna.

I min teori nämner jag även att läroböckerna underlättar lärarnas arbete eftersom de då slipper ta fram information, uppgifter eller egna läromedel. Om man ser på mina resultat kan man konstatera att detta bra stämmer överens. Lärarna nämner att fördelen med färdiga läromedel, som läroböcker, är att de besparar dem mycket tid i planering av undervisningen. I kapitel 2 tar jag upp att matematikboken är ett av de viktigaste läromedlen. De två lärarna som jag intervjuade i Finland nämner båda att matematikboken är ett läromedel som de inte skulle byta bort, eftersom det enligt dem är väldigt skönt att kunna ha som färdigt läromedel. Det besparar lärarna och eleverna väldigt mycket tid enligt de lärare som jag intervjuade och enligt min teori.

De lärare som jag intervjuade i både Tanzania och Finland använder sig mycket av självproducerade läromedel. I Finland använder de lärarna jag intervjuade självproducerade läromedel i en lite mindre utsträckning än de lärare jag intervjuade i Tanzania, men i båda länderna används de. Också typen av självproducerade material varierar en aning mellan lärarna i länderna. I Finland använder lärarna ofta sig av till exempel storylines. Som jag i min teori nämner kan en storyline bli ett läromedel i och med slutprodukten. Också tillverkar lärarna i Finland olika typer av arbetsblad baserade på böcker eller digitala material. I Tanzania tillverkar lärarna olika kort och planscher, för att åskådliggöra fenomen för eleverna. Skolplanschererna är som jag i teorin skriver ett av de äldsta läromedlen, och de kan åskådliggöra olika fenomen för eleverna. I Tanzania uppger de båda lärarna jag intervjuat att de använder sig av både färdiga men också självgjorda planscher.

Även digitala läromedel spelar en stor roll hos de lärare jag intervjuade, speciellt i Finland. I Finland använder sig lärarna av olika digitala material framtagna av läromedelsförfattare, men också mycket appar samt andra typer av digitalt material på pekplattor och datorer. Detta stämmer bra över med min teori, eftersom digitala läromedel kan vara just digitala komplement till läromedel framtagna av läromedelsförfattare, och olika appar eller bild, ljud, text och videon i digitalt format. I Tanzania använder lärarna sig av mest musik och videon. Detta kan enligt min teori ses som digitala läromedel, eftersom ett digitalt läromedel kan vara själva internet, och på så sätt nästan vad som helst digitalt. Alla lärare jag intervjuat är dock överens om att det är svårt att definiera vad som räknas som digitala läromedel, att gränsen är flummig. Detta stötte jag också på i litteraturen i samband med forskning kring digitala läromedel.

5.1.2 Hur lärarna i Tanzania och Svenskfinland tänker kring val av läromedel

En sak som är gemensamt för alla lärare jag intervjuat är att de fritt får välja vilka läromedel de använder. Det finns inga styrdokument som styr deras val, eller ingen som

Julia Hurskainen

tvingar dem att använda ett specifikt läromedel. Till exempel talar jag i teorin vad läroplanen säger om läromedel, och varken den tanzaniska eller finska läroplanen styr valet nämnvärt. I och med att de lärare jag intervjuat har en så stor valfrihet i fråga om läromedel kan de välja olika typer av läromedel situationsberoende, allt från levande läromedel, digitala läromedel till läroböcker och allt där emellan som de anser att gynnar undervisningen bäst. Dock finns det en del faktorer som begränsar deras valfrihet. I båda länderna säger lärarna som jag intervjuat att ekonomin begränsar dem. Detta kommer även fram i min teori, att ekonomin oftast är den faktor som begränsar lärarnas valfrihet i val av läromedel.

Ett förvånande resultat från lärarna jag intervjuat i Tanzania var att de rekommenderas att använda tre läromedel per lektion. Detta lägger så klart en stor press på lärarna, eftersom de ofta måste skapa flera läromedel till alla lektioner. Frågan kvarstår om detta faktiskt gynnar undervisningen.

En till sak som också framkommer i teorin är att de lärarna jag intervjuat försöker välja läromedel så att de skall passa undervisningssituationen, och variera läromedlen så att de gynnar alla elever. I min teori presenterar jag olika typer av läromedel, bland annat läroboken, digitala läromedel, levande läromedel, spel, skolplanscher och storylines. Alla typer av läromedel jag presenterar används av lärarna jag intervjuat, men i olika mån.

Ett till resultat som var viktigt var om de dåliga och bra läromedlen. Alla lärare jag intervjuat uppgav att det finns skillnader på bra och dåliga läromedel. Vissa av läromedlen kan vara föråldrade enligt lärarna jag intervjuat i Tanzania, liksom för lärarna jag intervjuat i Finland. I min teori nämns även problematiken med detta i avsnittet om läroboken som läromedel. Lärarna jag intervjuat i Finland uppgav också att vissa läromedel inte är bra fast de är framtagna av läromedelsförfattare. De kan till exempel välja att inte använda en bok, om den är dåligt strukturerad, eftersom alla lärare jag intervjuat tyckte att det finns vissa faktorer som spelar roll i om ett läromedel är bra eller inte. Detta framkommer även i avsnittet om ett idealt läromedel. Ett idealt läromedel skall bland annat erbjuda eleverna en strukturerad text, variera med bilder och ha varierande

Julia Hurskainen

uppgifter. Uppbyggnaden av läromedlet skall också följa en röd tråd. Dessa faktorer var saker lärarna jag intervjuat önskade av ett bra läromedel.

Ett till förvånande resultat var att lärarna jag intervjuat i Finland upplever att de har så mycket läromedel, att de inte önskar sig något mer, utan tvärtom ibland önskar de hade mindre att välja mellan. I Tanzania var resultatet tvärtom, lärarna var överens om att man aldrig kan ha för mycket läromedel, ju mer läromedel desto mer kunde man variera undervisningen.

5.1.3 Konklusion

En sak som följde med genom mina intervjuer var att alla lärare ändrade sig genom intervjun. Först kunde de tänka att ett läromedel inte är något annat än en bok, sedan kunde de säga att en app är ett läromedel. Genom att reflektera och diskutera under intervjun fick lärarna konstant tänka om och verkligen tänka efter hur de tänker kring läromedels begreppet, och jag antar detta var orsaken till att de ändrade sig genom intervjuns gång. Detta blev sedan en aning svårt då jag skulle analysera och kategorisera intervjuerna, men mina resultat behöll ändå sin trovärdighet.

Resultaten av avhandlingen kan ses som både viktiga och för att förstå hur definitionen av läromedel ändrats i vårt samhälle, och hur lärarna tänker kring val av läromedel. Mina resultat belyser det faktum att det finns skillnader i alla lärares tänk kring detta tema, både inom ett land och över kulturella gränser. Denna typ av forskning är viktig för att kunna förstå att allting inom skolvärlden inte är svartvitt, och för att förstå varför det inte finns endast en definition på läromedel, och varför lärare väljer att använda olika typer av läromedel.

5.2 Metoddiskussion

Metoden som använts för avhandlingen är en kvalitativ metod med fenomenografisk inriktning. För att samla in data utfördes fyra intervjuer, med samma intervjumanual,

Julia Hurskainen

under två olika tidpunkter. Vidare har meningskoncentreringsmetoden med sju steg som presenteras av Dahlgren och Johansson (2015) använts som analysmetod för det insamlade datamaterialet.

Intervjuerna gjordes på två språk, på engelska i Tanzania i november 2019 och på svenska i Finland i januari 2020. Att intervjuerna gjordes på två språk fungerade bra, och frågorna var bearbetade så att jag kunde använda samma frågor i båda länderna. Intervjuerna spelades in med ljudupptagare och transkriberades i sin helhet så att allt som sades skrevs ut. Denna metod fungerade bra, eftersom jag då fick med allt som sades och svaren behöll sin trovärdighet.

Metoden jag använde mig av i avhandlingen fungerade bra, eftersom jag hade fyra manuskript med 27 transkriberade svar och frågor. I och med min analysmetod kunde jag lätt kategorisera svaren och hitta centrala innehåll. I och med att jag först läste igenom alla manuskript och svar och bekantade mig med dem, fick jag en bra översikt av vilken typ av svar på mina frågor jag hade att arbeta med. Efter detta steg klippte jag isär manuskripten så att jag hade varje informants svar till varje fråga för sig, vilket ledde till att jag lätt kunde börja kategorisera dem genom att jämföra och gruppera svaren. Detta ledde till att jag fick flera olika kategorier som innehöll liknande frågor och svar. Därefter granskade jag kategorierna, lade ihop liknande kategorier och namngav kategorierna. Jag anser att denna metod med alla dessa steg gjorde att min resultatpresentation fick ett strukturerat, tydligt och meningsfullt innehåll.

Överlag anser jag att mitt metodval för avhandlingen var bra. I och med mina metodval är avhandlingen tillförlitlig, trovärdig och har en god etik. Jag anser att jag kunnat bibehålla de ursprungliga svaren bra och plocka ut det centrala, och varit objektiv i min analys.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Resultatet tyder på att det fanns ett meningsfullt budskap bakom forskningen jag gjort i min avhandling. Framtida forskning kunde därför även i större utsträckning undersöka detta ämne, och med fler informanter. Vidare kunde det utökas till att undersöka fenomenet mellan flera olika länder och kulturer.

Eftersom det konstant kommer ut nya typer av läromedel på marknaden vore det viktigt att fortsätta forska inom ämnet. Att se in i andra kulturer och vad de använder för läromedel är också en viktig del av fortsatt forskning, i och med att globaliseringen sker i allt snabbare takt hela tiden. På detta sätt får vi en större insikt i hur olika lärare tänker kring läromedel och valet av läromedel, och vilka olika typer av läromedel som används runt om i världen.

Litteraturförteckning

Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red.). Ingår i *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Binde, A.L. (2010). *Concepts of mathematics teacher education. Thoughts among teacher educators in Tanzania*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Dahlgren, L. & Johansson, K. (2009). Fenomenografi. Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). Ingår i *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Dahlgren, L. & Johansson, K. (2015). Fenomenografi. Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). Ingår i *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Denscombe, M. (2015). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

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

Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun- Tekniker och genomförande*. Malmö: Studentlitteratur.

Gómez, E. (2008). *Faktaboken som pedagogisk resurs*. Lund: Studentlitteratur.

Gullveig Alver, B. & Øyen, Ø. (1998). *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund: Studentlitteratur.

Julia Hurskainen

Henriksson, B. & Månsson, S-A. (1996). Deltagande observation. Svensson, P-G. & Starrin, B. (Red.) Ingår i *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Holme, I. & Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Insulander, E. (2018). Kapitel 10. Bedömning som erkännande. Insulander, E. & Selander, S. (Red.). I *Att bli lärare*. Stockholm: Liber.

Imsen, G. (1999). *Lärarens värld. Introduktion till allmän didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Insulander, E. & Selander, S. (Red.). I *Att bli lärare*. Stockholm: Liber.

Johansson, R. & Berggren, L. (2006). *Levande läromedel*. Malmö högskola: Lärarutbildningen.

Järvilehto, L. (2014). *Hauskan oppimisen vallankumous*. Juva: PS-kustannus.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lantz-Andersson, A. & Säljö, R. (2014). *Lärare i den uppkopplade skolan*. Malmö: Gleerups.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Långström, S. & Viklund, U. (2006). *Praktisk lärarkunskap*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Mikkilä-Erdmann, M. (2017). Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuus. Savolainen, H., Vilkkö, R. & Vähäkylä L. Ingår i *Oppimisen tulevaisuus*. Suomen akatemia: Gaudeamus.

Julia Hurskainen

Nationalencyklopedin, (u.å.). Finland, hämtad 7 april 2020 från <https://www-ne-se.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/finland>

Nationalencyklopedin, (u.å.). Finlandssvenskar, hämtad 7 april 2020 från <https://www-ne-se.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/finlandssvenskar>

Nationalencyklopedin, (u.å.). Läromedel, hämtad 4 februari 2020 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/1%C3%A4romedel>

Nationalencyklopedin, (u.å.). Tanzania, hämtad 6 april 2020 från <https://www-ne-se.ezproxy.vasa.abo.fi/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/tanzania>

Nouri, J. (2018). Digital kompetens i informationssamhället. Insulander, E. & Selander, S. (Red.). Ingår i *Att bli lärare*. Stockholm: Liber.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Patel, U. & Tebelius, R. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik. Kvalitativt och kvantitativt*. Lund: Studentlitteratur.

Ryve, A., Hemmi, K. & Kornhall, P. (2016). *Skola på vetenskaplig grund*. Stockholm: Natur & Kultur.

Savolainen, H., Vilkkö, R. & Vähäkylä L. (2017). *Oppimisen tulevaisuus*. Suomen akatemia: Gaudeamus.

Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.

Selander, S. (2018). En tradition av läroböcker-Tills nu. Insulander, E. & Selander, S. (Red.). Ingår i *Att bli lärare*. Stockholm: Liber.

Julia Hurskainen

Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande- Ett multimodalt perspektiv*. Finland: Nordstedts akademiska förlag.

Soko, M. (2014). *Professional development. The experiences of primary school teachers in Tanzania*. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Starrin, B. & Renck, B. (1996). Den kvalitativa intervjun. Svensson, P-G. & Starrin, B. (Red.) Ingår i *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P-G. & Starrin, B. (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Svensson, P-G. (1996). Förståelse, trovärdighet eller validitet? Svensson, P-G. & Starrin, B. (Red.) Ingår i *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi- Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Wahlström, N. (2018). Läroplaner. Insulander, E. & Selander, S. (Red.). Ingår i *Att bli lärare*. Stockholm: Liber.

Wikman, T. (2004). *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo: Åbo akademis förlag.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjufrågor

1. What do you think a teaching material is? **Vad anser du att ett läromedel är?**
2. What kind of teaching materials do you use? Can you list them? **Vilken typ av läromedel använder du? Kan du ge exempel?**
3. Do you think you have enough teaching materials? **Känner du att du har tillräckligt med läromedel?**
4. Would you like more teaching materials than you have? Or would you like less? **Skulle du vilja ha mer läromedel till ditt förfogande än vad du har? Eller skulle du vilja ha färre?**
5. Do you feel like they are good? **Känner du att de läromedel du har till ditt förfogande är bra?**
6. Do you think there is a difference between good and bad teaching materials? **Tycker du det finns skillnad på att vissa läromedel är bra och vissa dåliga?**
7. What do you think characterizes a good teaching material? **Vad karaktäriserar ett bra läromedel?**
8. What do you think characterizes a bad teaching material? What would make you choose to not use a teaching material? **Vad karaktäriserar ett dåligt läromedel? Vad skulle göra att du inte vill använda ett läromedel?**
9. How do you use your teaching materials? **Hur använder du de läromedel du har till ditt förfogande?**

10. When do you use teaching materials? In what situations and how often?
Examples? **När använder du läromedel? I vilka situationer och hur ofta? Exempel?**
11. Can you freely choose what teaching materials you use? Or are you appointed them? Who makes you use them? And what are they? **Får du fritt välja vilka läromedel du använder? Är det någon som tvingar dig använda vissa läromedel? Vilka? Vem då?**
12. Do you think a teaching material can be anything? Or do you feel like a teaching material is just for example a book or a poster? What can it be? Examples ?
Tycker du att ett läromedel kan vara vad som helst? Eller känner du att en bok eller en plansch är det enda rätta? Vad kan det isåfall vara? exempel?
13. What function does the different kinds of teaching materials have? **Vilken funktion har olika läromedel?**
14. Do you make your own teaching materials? **Utvecklar eller gör du egna läromedel?**
15. What do you think are pros and cons with “real” teaching materials versus your own? **Fördel med upplagda/ färdiggjorda/ köpta läromedel mot de du gjort själv?**
16. Do you know what the curriculum says about teaching materials? **Har du bekantat dig med vad den nationella och den lokala läroplanen säger om läromedel?**
17. Is your choice of teaching materials based on the curriculum? **Baserar ditt val av läromedel sig på läroplanen?**
18. What is the choosing of teaching materials based on? **Vad baserar sig ditt val av läromedel på?**
19. What is the purpose of teaching materials? **Vad bidrar läromedlen med till undervisningen? Är det situationsberoende?**
20. Do you ever use digital teaching materials? What type? How often? **Använder du digitala läromedel? Vilken typ? hur ofta?**
21. Do you look for teaching materials on the internet? **Letar du efter läromedel digitalt?**

22. How do you define a schoolbook? As textbook and workbook or only one of those? Or in some other way? **Hur definierar du en lärobok? Är det endast textbok, eller arbetsbok eller lärarhandledning eller en kombination?**
23. How do you feel about the schoolbook as a teaching material? **Vad tycker du om läroboken som läromedel?**
24. Do you use mostly the books only? Or something else? **Använder du mest läroboken? Eller är det något annat?**
25. Do you think a teaching book is a good teaching material? Or would you like something else? **Känner du att läroboken är ett bra läromedel? Eller skulle du vilja ha fler/ annat alternativ?**
26. Do you feel like the teachingbooks match the curriculum? **Känner du att läroboken oftast "matchar" läroplanen? Eller beror det på?**
27. What kind of teaching materials do you think is the most important? What is your favourite? **Vilket läromedel är viktigast enligt dig? Och vilket är ditt favorit läromedel?**
28. Do you want to add something? Something that you feel I forgot to ask? **Vill du tillägga något? eller känner du det är något jag glömt?**