



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Natur, miljö, samhälle

Examensarbete
10 poäng

Geografi börjar med Skåne i 3:an- av tradition!

*Geography Studies Begin with Skåne
in Third Grade by tradition*

Jenny Henriksson
Malin Kylén

Geografi, Miljö och Lärande
Lärarexamen 140 poäng

Handledare: Karin Lagerholm
Examinator: Per Hillbur

Sammanfattning

Syftet med vår undersökning har varit att ta reda på vad lärare väljer att ta med i sin geografiundervisning, vad som styr lärare och vad som ingår i geografiämnet. Dessa svar har vi fått genom enkätundersökning och kvalitativa intervjuer med lärare som undervisar i geografi. Våra resultat har visat på liknande resultat som tidigare forskning har gett. Det innehåll som lärarna väljer att ta med i sin geografiundervisning har främst riktat sig mot regionalgeografi, det vill säga studier av landskap, regioner och länder, studerade som en egen enhet. Främst pekar våra resultat på att traditioner styr lärarnas val av innehåll i geografiundervisningen. Vi har också sett att lärarna har utelämnat mycket av det innehåll geografiämnet består av och att kartan är ett viktigt redskap, men att få lärare kopplar detta till ett innehållsstoff.

Nyckelord:

Geografi, kartan, geografiundervisning, kursplan, regionalgeografi, tradition, namngeografi.

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1. Inledning | 5 |
| 1.1 Frågeställning..... | 6 |
| 2. Litteraturbakgrund | 7 |
| 2.1 Geografi..... | 7 |
| 2.2 Vad är geografi som skolämne?..... | 8 |
| 2.3 Vad är lärarnas innehållsval?..... | 10 |
| 2.4 Vad styr lärarens innehållsval i geografiundervisningen..... | 11 |
| 2.5 Läroplanerna och kursplanerna..... | 13 |
| 3. Metod | 17 |
| 3.1 Enkätundersökning..... | 17 |
| 3.2 Intervjuer..... | 18 |
| 3.3 Urval..... | 19 |
| 3.4 Bearbetning av enkätsvar..... | 19 |
| 3.5 Tillförlitlighet..... | 19 |
| 3.6 Genomförande..... | 20 |
| 4. Resultat | 22 |
| 4.1 Enkätresultat..... | 22 |
| 4.2 Sammanfattning av enkätsvar..... | 25 |
| 4.3 Intervjuresultat..... | 25 |
| 5. Lärarnas svar | 28 |
| 5.1 Karin..... | 28 |
| 5.2 Per..... | 29 |
| 5.3 Anna..... | 30 |
| 5.4 Lisa..... | 31 |
| 5.5 Berit..... | 33 |
| 5.6 Sammanfattande analys..... | 35 |
| 6. Diskussion | 37 |
| 6.1 Vad är geografiämnet och vad är lärarnas innehållsval?..... | 37 |
| 6.2 Vad styr lärarnas innehållsval?..... | 38 |
| 6.3 Fortsatt forskning..... | 39 |
| 7. Avslutning | 34 |
| Källförteckning | 40 |

Bilaga:

Enkätfrågor

1. Inledning

Vi har under hela vår utbildning då vi läst vårt huvudämne Geografi, Miljö och Lärande med inriktning mot grundskolans tidigare år, funderat på vad som är det centrala i skolämnet geografi. När vi varit ute i skolverksamheten har vi observerat hur geografi som skolämne behandlas. Vi har jämförbara erfarenheter om hur geografiämnet ser ut i skolan. I takt med att vår kunskap inom geografiämnet har växt, har vi intresserat oss för att vidare undersöka vad skolan och lärarna väljer att ta med i sin geografiundervisning. Vi har bland annat kunnat se att de kunskaper som vi fått i geografi genom lärarutbildningen, inte tillämpas i skolan i den utsträckning vi hade förväntat oss. Tidigt i utbildningen blev vi medvetna om de uppnåendemål som finns i kursplanen för geografi, uppsatta för det femte skolåret. Därför blev vi förvånade över att lärarna så sent som i tredje klass väljer att introducera geografi, och då i form av kartgeografi om det egna landskapet Skåne.

En annan bidragande orsak till vårt intresse för att se vad lärare väljer att ta med i sin geografiundervisning, är erfarenheter från vår egen skolgång. Det vi minns allra mest är fokuseringen på kartor och blindkartor.

Vår hypotes är att lärare i en del fall inte riktigt har målen klara för sig och att mycket av den geografiundervisning som bedrivs sker av tradition. Vi har också observerat att undervisningen i stor utsträckning fokuserar på kartkunskap och namngeografi. Kulturgeografi har vi sett mycket lite av.

Syftet med vårt arbete är att ta reda på om våra observationer från den skolverksamhet vi har erfarenhet av, överensstämmer med våra senare efterforskningar och annan redan presenterad forskning rörande detta. Först vill vi undersöka vad geografiämnet som sådant består av, för att sedan ta reda på vad lärarna själva väljer att ha med i sin geografiundervisning och vad som styr lärarnas innehållsval.

1.1 Frågeställning

Vi har utifrån vårt intresse och syfte med arbetet, valt tre frågor som vi vill få svar på. För att få svar på dessa frågor har vi jämfört våra resultat med tidigare forskning som finns presenterad i ämnet. Frågorna är riktade till lärare som undervisar i geografi. Våra frågor lyder:

Vad är geografi som skolämne?

Vilket innehåll väljer lärarna att ta med i sin geografiundervisning?

Vad styr lärarnas innehållsval?

2 Litteraturbakgrund

2.1 Geografi

Geografi härstammar från grekiskan och betyder jordbeskrivning (Möller, 2003). Geografi enligt Nationalencyklopedin (2007), kan betyda två saker, det kan dels vara ordet för jordytans varierade topografi och dels vara en beskrivning och tolkning av just denna.

Geografi har alltid varit ett ämne i en syntes mellan naturgeografi och kulturgeografi. Vid universitet i Uppsala 1949 delades den geografiska professuren upp i två vetenskapliga grenar. Det tidigare sammanhållna ämnet geografi blev ett uppdelat ämne vid Sveriges samtliga universitet. De som undervisade inom geografiämnet delades i två grupper, forskare och lärare (Molin, 2006). Kulturgeografi och naturgeografi tillhörde olika fakulteter och denna tudelning har överlevt var för sig. Wennberg, under många år metodiklärare i geografi vid Lärarhögskolan i Uppsala, förklarar det som att naturgeografer har studerat jordens yta och dess utformning, medan kulturgeografer studerat människans utnyttjande och omformning av densamma (Wennberg, 1990). Dock menar Wennberg att man åter börjar se samarbete mellan de två inriktningarna. Framförallt är det vår allt mer hårt angripna miljö som bidrar till detta samarbete (Wennberg, 1990). Bland blivande lärare i geografi är dock inte ämnet uppdelat utan sammanvävt till en helhet (Molin, 2006).

Lena Molin (2006), Wennberg (1990) och Stoltman (Lidstone m.fl. 2006) har samtliga valt att redovisa geografiämnets vetenskapliga progression men hjälp av en forskare vid namn Pattinson, som förklarar ämnets utveckling från antiken fram till mitten av 1900-talet, utifrån följande fyra traditioner (Molin, 2006):

- 1) *Den rumsliga traditionen*, handlar främst om jordytans kartläggning. Mönster och rörelser på jordytan betraktas och samspelet dem emellan (Wennberg, 1990). Denna tradition bidrog till att öka förståelsen för processer i naturen (Molin, 2006).
- 2) *Den regionala traditionen*, i vilken man väljer ut en region och studerar den som en egen enhet. Dessutom försöker man finna det som är unikt för just den enheten och på så vis särskilja den från andra områden. Regionen man studerar kallas ofta för landskap. I skolgeografien leder denna till studier av enskilda länder beskrivna utifrån dess natur- och kulturgeografiska förhållanden. I den traditionen studerades även människornas hudfärg i de olika regionerna (Wennberg, 2006).
- 3) *Människa – Miljö traditionen*. Inom denna tradition tar man upp samspelet mellan människans aktiviteter och de naturförhållanden som råder runt henne. Naturförutsättningarna ansågs betydande för var människan kunde vara bosatt och vad hon kunde bedriva för verksamheter. Denna inriktning brukar kallas för naturdeterminism. Naturdeterminismen stod för tankar om att naturen är överordnad människan. Darwins *Origin of Species* från 1859, påverkade geografin som blev starkt naturvetenskapligt orienterad. Man ägnade stor tid till att finna naturlagar och den *Naturdeterministiska inriktningen* var på frammarsch. Naturdeterminismens tankar blev vanliga inom geografin, t ex att klimatet kunde ha en gynnsam eller ogynnsam effekt på regioners framgång rent ekonomiskt (Molin, 2006).
- 4) *Den naturgeografiska traditionen*. Denna tradition utvecklades parallellt med den rumsliga traditionen och dessa två traditioner var de som dominerade fram till 1800-

talet (Molin, 2006). Tidigare var naturgeografi inte en självständig vetenskap, vilket nu blev fallet (Wennberg, 1990). Naturdeterminismens genombrott, gjorde att den naturgeografiska traditionen blev den dominerande inom vetenskapsgrenen.

Ytterligare en tradition har på senare år lagts till av Graves menar Molin (2006)- den femte traditionen, som bygger på de tidigare fyra av Pattinsons. Den benämns som *Den kritiska geografin*. Traditionen är en forskningsinriktning som etableras på 1970-talet och står för ett paradigmskifte inom geografin. Forskningsinriktningen var kritisk och radikal och hade humanistiska inslag och har som sin uppgift att granska samhällets strukturer, och på så vis synliggöra maktstrukturer för att kunna få till stånd sociala förändringar (Molin, 2006).

Dessa fem traditioner visar den inomvetenskapliga utvecklingen inom geografi, men också utvecklingen i det övriga samhället, menar Molin (2006). De fem olika traditionerna visar olika sätt inom ämnesutvecklingen för geografi, bland annat sättet att tänka inom forskningen, se olika sätt att beskriva och olika sätt att uppställa teorier under olika tidsperioder menar både Molin (2006) och Wennberg (1990).

2.2 Vad är geografi som skolämne?

Redan på 1500-talet var geografi ett skolämne i Sverige. Då var det främst matematisk-kartografiskt inriktad men blev efter hand mer regionalt inriktat. Under 1700-talet och tidigt 1800-tal, innehöll läroböckerna främst fysisk geografi, namngeografi och olika fakta om länder (NE, 2007). Från mitten av 1800-talet började det svenska skolsystemet att byggas ut och denna utbyggnad ledde till att fler läroverkslärare behövde utbildas vid universiteten. Geografiska kunskaper var ett krav på de lärare som utbildades och dessa krav präglade också undervisningen i skolan (NE, 2007). Skolsystemets utbyggnad bidrog till behovet av geografilärare och var helt avgörande för tillkomsten av geografiinstitutioner bland universiteten (Wennberg, 1990). En förklaring till att geografiämnet spelade en stor roll från mitten på 1800-talet, var de rådande nationalistiska tankarna som rådde i Sverige menar både Wennberg (1990) och Molin (2006). Identiteten skulle stärkas med hjälp av undervisning om fosterlandet, av geografilärare. Geografin fick status och i skolan blev geografi det viktigaste ämnet från mitten av 1800-talet och framåt (NE, 2007).

1820 års skolordning bidrog till att undervisningen i geografi integrerades med historia och 1909 blev geografi ett eget ämne i gymnasiet. I realskolan som existerade under perioden 1905 till 1962, var geografi likaså ett eget ämne. 1964 uppgick geografin i samhällsvetenskap och naturkunskap, inspirerat från USA. 1991 fattades beslut att geografi skulle bli ett eget ämne som skulle finnas både på samhällsvetenskaplig linje och ekonomisk linje på gymnasiet (NE, 2007).

I folkskolan var geografi tidigt ett eget ämne, redan 1842, men först 1864 började man på allvar undervisa i geografi. I folkskolans första normalplan från 1887 fastställdes en undervisningsform som utgick från det egna landskapet, för att sedan inkludera större och större regioner (NE, 2007).

I början av 1900-talet vinner kulturgeografin mark inom ämnet. Industrialismen, demokratiprocessen och växande världshandel bidrog till detta (Molin, 2006). Det var också i

början av 1900-talet som Selma Lagerlöf skrev "Nils Holgerssons Underbara Resa genom Sverige". Den kom att användas som lärobok i geografi (Blom m fl, 2003).

Folkskolans undervisningsplan från 1919 hämtade inspiration från Tyskland, där man tog in hembygdkunskap i geografiundervisningen för småskolan. I tredje klass handlade undervisningen i första hand om regionalgeografi, men naturgeografien fick större och större utrymme. Inom naturgeografien handlade det om olika naturtyper t ex öken och urskog. Denna undervisningsform med regionalgeografi med inslag av naturgeografi, varade fram till och med 1955 (NE, 2007).

En gemensam och sammanhållen nioårig skola fattade riksdagen beslut om, på försök, år 1951 (Wennberg, 1990). Då utarbetades en studieplan för geografi. I en kursplan från 1951, var ett av målen att betona samband mellan naturen och den verksamhet som människan idkade så som jordbruk och skogsbruk. Man skulle också se till olika länders individuella förutsättningar. Då tittade inte på alla länder utan utsåg några "typländer" att studera (NE, 2007).

Länge sågs regionalgeografi vara ämnets kärna, men allt mer kritik riktades mot regionalgeografien. Denna ansågs ovetenskaplig, därför att den endast radade upp olika faktorer för en specifik region, utan att föregås av en frågeställning (Molin, 2006). Man studerade lösryckta begrepp utan att se till sammanhanget. Exempelvis studerade eleverna ett enskilt landskap utan anknytning till övriga landskap och landet i sig, Sverige.

I grundskolans allra första läroplan från 1962, började man lägga stor vikt vid människors olika livsmiljöer. Främst undervisade man på regional nivå med ett axplock av utvalda länder. Demografi, U-landsproblem och levnadsstandard var delar som ingick i undervisningen på högstadiet. I 1969 års läroplan var geografikursens innehåll detsamma (NE, 2007).

I 1980 års läroplan lägger man till "Människans omgivning". Som mål är ekologisk grundsyn, människans överlevnad och hur jordens resurser fördelas över världens befolkning. Det nya för 1980 års kursplan är begreppet kulturlandskapet, som får stor plats i kursplanen. Regionalgeografien finns kvar, men det finns inte längre några konkreta förslag på urval av länder (NE, 2007).

Idag ser man mer geografiämnet som en helhet, främst på grund av att de förestående miljöproblem som uppmärksammats sedan 1970-talet och som bäst kan angripas utifrån både ett samhällsvetenskapligt och ett naturvetenskapligt synsätt (Molin, 2006).

Precis som geografi alltid varit ett kluvet ämne mellan naturgeografi och kulturgeografi, är geografi som skolämne likaså tudelat menar läraren Jens Peter Möller, lärarhögskolan/Danmarks Pedagogiska Universitet. Han menar att geografi som skolämne i undervisningssammanhang varken går att placera på naturorienterad sida eller samhällsorienterad sida. Geografi kan beskrivas som samspelet mellan människa och natur, på så sätt innefattar det både humaniora och naturvetenskap. I Danmark har man valt att placera geografi vid naturorienterade ämnen tillsammans med natur/teknik, fysik/kemi, biologi och matematik. I Sverige finner vi geografi på den samhällsorienterade sidan jämte historia och samhällskunskap (Möller, 2003).

Wennberg (Mårtensson m.fl., 1990 s 6) menar att geografi handlar mycket om att "hjälpa eleverna till en världsbild och till en omvärldsbild". Möller (2003) menar att ämnet geografi

är ett ypperligt ämne om man vill arbeta både praktiskt och utifrån läroböcker. Som vi nämnt, är Molin (2006), Wennberg (1990) och Möller (2003), alla eniga om att geografiämnet är ett tudelat ämne, som innefattar både naturorienterade ämnen, NO-ämnen och Samhällsorienterade ämnen, SO-ämnen.

2.3 Vad är lärarnas innehållsval?

Det är ett traditionellt ämnesinnehåll som namngeografi och regionalgeografi som länge har styrt geografiinnehållet i skolan, främst för grundskolan menar Molin (2006). Undervisningens främsta syfte är att lära ut naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga begrepp, och geografiämnet uppfattas enligt studier som faktaspäckat och mycket av innehållet skall memoreras (Molin, 2006). Innehållet är oftast harmoniskt, objektivt och sällan undervisar man utifrån ett konfliktperspektiv. Molin (2006) menar att detta gör att inget ifrågasättande eller problematisering äger rum. Roger Säljö, professor i pedagogisk psykologi vid Göteborgs universitet, menar att lärande och utveckling handlar betydligt mer än bara om en sändare och en passiv mottagare, vilket han beskriver som ”kall” kunskap. Kamp och engagemang bidrar till kunskap (Säljö, 2002). På engelska kallas detta för ”action learning”, och är en arbetsform där man tillsammans med andra diskuterar runt ett problem, där kritiskt tänkande och reflektion ingår. Detta bidrar till ökat intresse från eleverna (Lidstone m.fl. 2006). Kunskap är knuten till ”argumentation och handling” i sociala kontexter, dessutom uppfattar människor samma företeelse på olika sätt (Dysthe, 2003).

I den *formala undervisningsteorin* som utgår ifrån eleven, har man diskuterat lämpligt innehållsstoff i förhållande till mognadsnivå. När krav på förnyat innehåll ställts, har de ofta förkastats på grund av att elever inte ansetts vara tillräckligt mogna för att ta till sig innehållet i undervisningen. Även nya arbetsmetoder i skolan har förkastats till förmån för det traditionella ämnesinnehållet (Molin, 2006).

Kartan har varit den som ansetts som det traditionella och mest viktiga inom geografin. Vilka kunskaper eleverna kan få utifrån kartan har tydligen varit av mindre betydelse hävdar Molin (2006) utifrån sina observationer. Hon menar att i undervisningen koppla ihop kartstudier med ämnesstoff, till synes verkar vara helt främmande för lärare. Kartböcker är ofta dyra att köpa in och i många fall är det självklart att kartböckerna blir politiskt inaktuella, vilket kan bidra till att helt föråldrade kartböcker används, eller än värre stoppas undan helt. Det tas inte stor hänsyn till att stoffinnehållet är inaktuellt (Molin, 2006).

Tänket om ett land, ett folk, en kung, en huvudstad är fortfarande dominerande, därför blir tankar om globaliseringen och dess konsekvenser påtagligt små, eller saknas helt, även i modernare atlas. Till geografi hör även exkursion, fältstudier och laborationer, vilka Molin (2006) menar får mycket litet utrymme i undervisning, kursplaner och läromedel.

Molin (2006) presenterar tre typologier som har till syfte att lära de studerande de naturvetenskapliga begreppen och relationer dem emellan:

1) *Traditionell värdebaserad geografiundervisning* har ett ämnesinnehåll och utförande som under skolhistorien förändrats mycket långsamt. Främst handlar det om kartgeografi och regionalgeografi, baserade på fakta och detaljer. Enskilda länder och regioner studeras både ur

naturgeografisk och ur kulturgeografisk synvinkel. Den egna hemtrakten utgör centrum. Man går från det kända till det okända och använder sig mycket av kartboken.

2) *Naturvetenskapligt baserad geografiundervisning* har likaså ett ämnesinnehåll som förändrats mycket långsamt över tid. Naturgeografiska faktakunskaper ingår och man börjar med de naturgivna faktorerna före de kulturgeografiska, vilket härstammar från ett naturdeterministiskt synsätt. Samspelet miljö - människa utgörs av tankesättet att naturförutsättningarna har en avgörande betydelse för människans verksamhet och bosättning. Undervisningen syftar till att memorera naturgeografiska begrepp som är helt isolerade från verkligheten.

3) *Samhällsvetenskapligt baserad undervisning* behandlar mönster, utbredning mm i rummet. Undervisningen baseras på ett sammanhållet geografiämne. Det är sakligt och objektivt.

Dessa tre typologier är de dominerande utifrån Molins (2006) undersökningar och material rörande vad som karakteriserar geografiundervisningen i skolan idag.

Vad som blir synligt i undervisningen och likaså synligt för eleverna, beror på läraren och vilken grundsyn läraren har på ämnet, menar Wennberg (1990).

2.4 Vad styr lärarens innehållsval i geografiundervisningen?

Didaktikens teoretiska och praktiska utveckling präglas av samhällsstrukturen och varje tidsepok har sina dominerande idéer om undervisning i skolan. Det tycks vara naturligt då relationen mellan vetenskapen och livsvärlden är ett didaktiskt problemområde enligt Blom m.fl. (2003).

Förhållandet mellan kunskap och information talar John Dewey om. Han menar att kunskap alltid är personlig då den innebär aktivitet av ett subjekt. Dessutom är kunskap socialt beroende. Vilken kunskap som krävs i ett visst samhälle och hur utbildningssystemet är uppbyggt beror i hög grad på samhällsstrukturens karaktär och organisation enligt Säljö (Blom m.fl., 2003).

I Sverige idag är läroplanen inte det enda, eller ens det viktigaste styrmedlet skolan har vad gäller geografiundervisningen. Det finns fler faktorer som påverkar bland annat ämnestradition sedan lång tid tillbaka. Dessutom påverkar undervisningstradition, läromedel och de allmänna uppfattningar som lärare, elever och föräldrar har (Wennberg, 1990). De beslut som lärare fattar i undervisningssituationer styrs av tidigare erfarenheter och egen utbildning menar Molin (2006).

Wennberg (1990) har genomfört intervjuer med geografilärare i högstadiet och kommit fram till att de som inte läst geografi i sin utbildning, inte använder sig av kursplaner för att få hjälp med att veta vad som ingår i geografiämnet. Wennbergs intervjuer visar vidare att läroplaner inte spelar någon roll i fråga om lärarens uppfattning om geografiämnet och dess planering. Vad som styr geografilärares undervisning på högstadiet, menar Wennberg (1990), utifrån sina intervjuer, baseras bland annat på skolans uppfattning om arbetsområden.

Wennbergs intervjuer (1990) visar vidare att geografilärarna dåligt känner till kursplanen för sitt ämne och att läromedlen i hög grad styr deras undervisning. Lärarnas bild av den ämnesuppfattning som läromedlen ger är oreflekterad. Då blir det främst läromedelsförfattarna som tolkar kursplanernas intentioner. Kursplanen ger en begränsad bild av ämnet och dess möjliga innehåll. Läromedelsförfattarnas grundsyn på skolämnets traditioner och på skolan och sin egen akademiska grundutbildning blir de filter som påverkar uppfattningen av kursplanen. Innehållet i geografiundervisningen påverkas av läromedlen menar Svingby m.fl., (1990). De läroböcker som dominerar undervisningen i geografi i början på 1990-talet är böckerna "Vida Världen" och "Land och Liv". Svingby m.fl. (1990) menar att dessa böcker främst har ett innehåll av regionalgeografi och inriktade på fakta och endast i undantagsfall är av analyserande typ. Kunskap om viktiga geografiska namn i de olika världsdelarna, urval av miljöer i de nordiska länderna och frågor till texten i böckerna är ofta av karaktären "Var ligger Sveriges högsta berg? Vad heter det?" (Svingby m.fl. 1990 s 60).

En undersökning om innehållet i SO-undervisningen har gjorts med svar från 98 lärare som beskrivit vad klassen arbetat med under mellanstadiet och 16 lärare som endast antecknat arbetsområden från årskurs 5, sammanlagt 114 lärare. Svaren visar att 90 lärare arbetat efter traditionell struktur. 22 lärare hade inslag av icke-traditionell struktur och 2 lärare hade icke-traditionell struktur (Svingby m.fl. 1990).

Med traditionell struktur menas att innehållet är uppdelat i ämnesvisa arbetsområden och dessa är av det slag som vanligen finns i läromedlen och som har funnits under lång tid. Exempel på en förteckning över arbetsområde i geografi: Sverige indelat i bygder, Norden, Västeuropa, Alperna, Medelhavsområdet. Arbetsområden saknas där miljöfrågor, internationella frågor tas upp. Detta är innehåll som inte traditionellt funnits i läroboken (Svingby m.fl. 1990).

Inslag av icke-traditionell karaktär menas att man förutom traditionella moment också arbetar med arbetsområden av mera integrativt slag eller arbetsområden valda utifrån elevers egna önskemål (Svingby m.fl. 1990).

Med Icke traditionell struktur förekommer inte traditionella läroböcker eller en traditionell uppläggning av studierna. Exempel på arbetsområden i geografi kan vara att sätta människan i centrum för miljö-, arbetslivs-, natur- och samhällsfrågor. Man utgår från aktuella händelser och intresseområden (Svingby m.fl, 1990).

Läroboken är viktig, eftersom 80 % av lärarna tycker att den är viktig eller mycket viktig för geografiundervisningen. Lärarnas uppfattning om vad som är viktigt för undervisningen styr deras val av innehåll visar en utvärdering av Svingbys m.fl. rapport från (1990). Lärarens eget förhållningssätt till ämnets innehåll och olika moment inom ämnet nämns också som en faktor som styr deras val. Dessutom finns en klar koppling mellan lärarnas uppfattning om vilka ämnen som är svåra respektive roliga att undervisa i (Svingby m.fl, 1990).

I samma undersökning kan man se att lärarna är beroende av läroboken. Många lärare säger att läroböckernas kvalitet hindrar från att arbeta i läroplanens riktning. Dessa skulle egentligen vilja ha en annan kvalitet på läroböckerna för att vara helt nöjda med arbetet. Traditionen spelar roll, då det tar tid för nya moment att få genomslag i skolan (Svingby m.fl., 1990).

Läromedlen har stor betydelse för hela skolans sätt att arbeta menar Svingby m.fl. (1989). Ofta blir läromedlen bestämmande dels för undervisningens innehåll och dels för de undervisningsmönster som kommer att dominera.

2.5 Läroplanerna och kursplanerna

Lgr 62

Lgr 62 är grundskolans första kursplan i geografi. Denna läroplan författades främst av Lennart Dahlén som var geograf och historiker. I Lgr 62 behandlas kursplanen i geografi; mål, förslag till disposition av en studieplan, anvisningar och kommentarer.

I målen nämns det bland annat att ledmotivet bör vara att påvisa hur människor utformar sina levnadsförhållanden under skiftande betingelser samt utnyttjar och utvecklar jordens resurser för ekonomiska, sociala och kulturella behov. Även orientering om vårt lands och de övriga nordiska ländernas natur- och kulturgeografiska miljöer samt en motsvarande grundläggande orientering om jorden i övrigt bör ingå (Wennberg, 1990).

Bilder av natur- och levnadsförhållanden i vårt land och i andra länder, jordens form, globen, gradnätet, geografiska upptäckter, elementär astronomi, kartstudier, exkursioner och studiebesök anges som huvudmoment för mellanstadiet. I Lgr 62 markeras utlandsproblematiken och överbefolkningshotet och raspolitiska problem nämns. Då sågs problemet om befolkningstillväxt och jordens försörjningsmöjligheter som ett överbefolkningsproblem. Det nämns inget om den ojämlika resursfördelningen. Teman som levnadsstandard, flyttningsrörelser, migration, lokalisering nämns däremot (Wennberg, 1990).

I anvisningar och kommentarer i Lgr 62 är termen miljö ett nyckelord, speciellt för låg- och mellanstadiet. Sambandet och samverkan mellan historia och samhällskunskap betonas. Det står även att studieplansförslaget gynnar samverkan med historia och samhällskunskap. Det naturvetenskapliga sambandet får inte glömmas bort (Wennberg, 1990).

Lgr 69

I Lgr 69 ses förslag till ämnesbundna arbetsområden och förslag till årskursplanering. Dessa var avsedda som förslag men i verkligheten kom de att styra urval och uppläggning av läromedlen samt innehållet i undervisningen (Wennberg, 1990).

I Lgr 69 återfinns samma kursplan som i Lgr 62 fast nedbantad. Textens omfattning är minskad med 35 %, därav 6 % i förslag till studieplan. 5 % detaljanvisningar för åk 4 om landskap och län är borta. Denna kursplan uttrycker samma syn på geografi som den i Lgr 62. Målen är desamma. Huvudmomenten för mellanstadiet har fått tilläggen "Något om jordens utveckling och "Utforskning av rymden". I kommentarerna har "Internationellt arbete" lagts till, med tyngdpunkt på odlingsteknik och handelsvägar (Wennberg, 1990).

Skolöverstyrelsens läroplansförslag för grundskolan, med förslag på ändringar inför Lgr 69, fick kritik av företrädare inom geografin, då man pekade på elevernas utvecklingsnivå och menade att innehållet i undervisningen låg över elevernas horisont. Geografiläraarnas Riksförening anser att geografiundervisning med ökat elevinflytande och mindre katederstyrd

undervisning är bra, men samtidigt får lärarna mindre tid till att undervisa i ämnets stoff (Wennberg, 1990).

Lgr 80

I Lgr 80 behandlas samhällsorienterade ämnen som ett gemensamt SO-ämne, med en gemensam text. Orienteringsämnena delas i naturorienterade och samhällsorienterade ämnen, det vill säga två ämnesblock. De olika ämnena nämns vid namn i "Lärostoffets gruppering" som tar upp för- och nackdelar med ämnesvis och samlad undervisning. I kursplanen är det bara religionskunskap som nämns vid namn. Huvudmomenten för SO-ämnena är "Människan; Människans omgivning; Människans verksamhets-, tids- och samhällsperspektiv." "Människans frågor inför livet och tillvaron, religionskunskap" Under dessa rubriker står de olika SO-ämnena. "Människans omgivning" är exempelvis en geografikurs. Målen för SO-ämnena i läroplanen är övergripande. Ett antal textavsnitt är ämnesbetonade. Formuleringen "natur- och kulturgeografiska miljöer" finns kvar sedan Lgr 62. I "Mål" står u-land, överlevnad och resurstillgång. Dessa var i Lgr 69 arbetsområden. I Lgr 80 betonas konfliktperspektivet i SO-ämnenas övergripande mål (Wennberg, 1990).

I Lgr 80, läroplanens huvudmoment "Människans omgivning" nämns Regional geografi: Jordens kartbild, världsdelar och världshav. Ett urval miljöer i Sverige, Norden och Europa samt i andra världsdelar. Kunskap om viktiga geografiska namn i de olika världsdelarna tas också upp (Svingby m.fl, 1990).

Tyngdpunkten i geografiundervisningen ser ut att ligga på regionalgeografi. Uppräkning av olika länder eller geografiska miljöer är det vanligaste sättet att beskriva innehållet. I årskurs 4 läser man om Sverige, en del klasser läser landskap för landskap, en del studerar bygder. Vissa lärare ägnar mycket tid åt den egna trakten, andra väljer att fördela tiden jämt över hela Sverige. I åk 5 behandlas övriga Norden och Europa. Traditionerna tycks sitta djupt trots möjligheterna att studera enligt annan ordning. Skilda tyngdpunkter läggs på olika länder. Västeuropa och Medelhavsområdet verkar få mer tid än Öststaterna (Svingby m.fl, 1990).

Utifrån Lgr 80 borde läromedlen ha en inriktning som bland annat uppmanar till aktivt deltagande vilket ger sammanhangkunskap och visar exempel på inflytande och handling (Svingby m.fl, 1989).

Lpo 94

I Lpo 94 finns tankar om att eleverna skall ha inflytande och delaktighet i sin utbildning. Syftet är att utveckla kunskap och förståelse i frågor som rör människan och hennes omgivning. Utbildningen ska stärka elevernas rumsuppfattning och skapa en referensram av kunskaper om olika platser och områden samt förmåga att se samband, sammanhang och helheter vad gäller överlevnad, resursanvändning och miljöpåverkan. Elever ska även bedöma konsekvenser av olika handlingsalternativ.

Målen eleven ska sträva mot:

- utveckla förmågan att dra slutsatser och generalisera samt förklara och argumentera för sitt tänkande och sina slutsatser.
- utveckla kunskaper om de naturgivna processer som på såväl kort som lång sikt format och förändrar naturlandskapet, ser människans påverkan på dessa processer och värderar dess konsekvenser.
- Vidga sina kunskaper om människans olika ekonomiska, tekniska, politiska, sociala och kulturella aktiviteter och hur de länkar samman platser och regioner samt reflekterar över följderna av sådana samband (Skolverket, 2007).

I Lpo 94 är begreppet landskap centralt inom ämnet, likaså begrepp som plats, läge och utbredning. Samspelet mellan människan och hennes omgivning studeras i olika landskap. Kartor anses som nödvändiga hjälpmedel i geografifämnet.

Mål som eleven ska ha uppnått i slutet av det femte skolåret.

Eleven skall

- förstå vad en karta är och hur den kan användas, vara förtrogen med globen och känna till olika platser och områdets lägen i förhållande till varandra samt kunna uppskatta avstånd
- känna till några krafter som format jordytan och förändrar landskapet samt utifrån detta och egna iakttagelser och upplevelser i närmiljön kunna ge exempel på sådana förändringar
- känna till några grundläggande egenskaper hos svenska landskapstyper och beskriva hur människor förr och nu lever och arbetar i olika miljöer
- genom egna iakttagelser och mätningar förstå innebörden av begreppen väder, klimat och årstider och ha kännedom om och visa hur sådana förhållanden varierar mellan olika områden (Skolverket, 2007).

I Lpo 94 har läraren tolkningsföreträdare, stärkts jämfört med tidigare kursplaner menar Molin (2006). Hon väljer att tala om ett frirum, där läraren fritt kan tolka in vad som skall ingå i undervisningen. Samtidigt menar hon också att Lpo 94 inte är konstruerat så att det finns något givet innehåll för lärare i ämnet geografi att undervisa utifrån.

Sammanfattning av kurs- och läroplanerna

I Lgr 62 som är den första kursplanen finner vi tidstypiska begrepp såsom kartstudium, nordiska länders natur- och kulturgeografiska miljöer m.m. Miljö är ett nyckelord, speciell för låg- och mellanstadiet. Lgr 69 är samma kursplan som Lgr 62 fast nedbantad. Detaljanvisningar för åk 4 om landskap och län är borta. Denna kursplan uttrycker för övrigt samma syn på geografi som den i Lgr 62. I Lgr 80 behandlas de samhällsorienterande ämnena som ett gemensamt SO-ämne, med en gemensam text. De delas in i naturorienterande och samhällsorienterande ämnen, det vill säga två ämnesblock. Huvudmomenten för SO-ämnena är Människan; Människans omgivning; Människans verksamhets – och tidsperspektiv och samhällsperspektiv. I denna läroplan nämns Regional geografi i huvudmomentet ”Människans Omgivning”. Tyngdpunkten tycks ligga på regionalgeografi i geografiundervisningen. I årskurs 4 är det lika med Sverige, en del klasser läser landskap för landskap. Uppräkning av olika länder eller geografiska miljöer är det vanligaste sättet att beskriva innehållet. I Lpo 94 finns tankar om att eleverna ska ha inflytande över och delaktighet i sin utbildning. Förmåga

att se samband, sammanhang och helheter betonas. Eleverna ska även kunna bedöma konsekvenser av olika handlingsalternativ.

3 Metod

3.1 Enkätundersökning

Som första steg i undersökningen av lärares syn på ämnet geografi och val av innehåll i undervisningen använde vi oss av metoden enkätundersökning. Målet var att samla konkreta svar om den övergripande och grundläggande syn som lärare har om geografi som skolämne. En del av enkätundersökningen syftar till att ta reda på lärarnas bakgrund, utbildning, ålder och kön för att vara ett underlag för djupintervju, detta nämner Johansson & Svedner (1996) i sin bok om examensarbete i Lärarutbildningen vara relevant för metoden.

De frågor som vi vill ha svar på är den typen av frågor som inte kräver av deltagarna ett långt och utsvävande svar, detta orkar få med, menar Johansson & Svedner (1996). Därför är frågeformuleringen kort för det är lättare att hålla i minnet och läsa enligt Trost (2001) anvisningar. Att formulera frågorna är inte en lätt uppgift och vårt främsta mål är att utforma en enkät vars upplägg man känner igen och följer ett typiskt mönster för den här typen av undersökningar, nämligen att den är delad i två kategorier. Den första delen med personliga frågor, i vårt fall namn, telefonnummer och e-postadress, svar som vi använde oss av i den vidare kontakten inför de personliga intervjuerna. Den andra delen tar upp de frågor vi vill undersöka. Detta tillvägagångssätt är det mest fördelaktiga enligt Johansson & Svedner, (1996). Enkätundersökningar ger inte någon möjlighet till komplettering, däremot finns den möjligheten vid intervjuer. Varje fråga har ett delområde som täcker det preciserade problemet (Patel & Davidsson, 1991).

Vi tänker dela ut vår enkät bestående av åtta frågor inklusive frågor om namn, telefonnummer och e-postadress till 15 lärare som undervisar i geografi. Namn, telefonnummer och e-postadress behöver vi för en vidare uppföljning genom intervjuer. Det betyder att deltagarna inte är anonyma och det kan påverka deras svar. Enkäter kan vara en bra metod då man vill välja ut rätt personer för intervju enligt Svedner m fl. (1996). Lärarna ska vara säkra på att deras anonymitet skyddas. Samtliga var informerade att de lämnade namn och telefonnummer för att vi skulle kunna kontakta dem för vidare intervju.

Enkäten tänker vi dela ut på ett lärarmöte. Vi har kontakt med en lärare som inte undervisar i geografi som har lovat att hjälpa oss att dela ut och samla in de 15 enkäterna. Vi har förklarat för honom syftet med undersökningen, han är väl insatt och ska informera om det på lärarmötet. Det är inte obligatoriskt att delta i enkätundersökningen. Vi räknar med ett bortfall (Trost, 2001).

Frågorna i enkäten är alla av den öppna sorten. (se bilagan märkt enkätundersökningen) Detta innebär en viss frihet för lärarna, men för att det inte skulle bli alltför långa eller krångliga svar är tomrummen där svaren ska lämnas begränsad. Enligt Trost ska språket som används i frågorna vara vardagligt, utan konstiga ord (Trost, 2001).

Vårt val av enkät som undersökningsmetod grundar sig på, att vi vill göra intervjuer och vi behöver bakgrundsinformation om deltagarna. Korta enkäter med få frågor kräver inte en för stor arbetsinsats från deltagarna. Dessutom är metoden bra för att göra ett första urval bland personer som vi senare ska komma att intervjuas (Trost, 2001).

3.2 Intervjuer

Det finns flera olika former av intervjuer som Johansson & Svedner (1996) delar in i dels strukturerade intervjuer och dels i kvalitativa intervjuer. Dessa tekniker har en del gemensamt men det finns även en del som skiljer dem åt (Patel & Davidsson, 1991).

”Intervjuer, speciellt kvalitativa, ger information som gör det möjligt att förstå lärarens syn på undervisning, förhållningssätt, målsättningar och planering. Kort sagt, intervjun ger, rätt använd, kunskap som är direkt översättbar till läraryrket.”

(Johansson & Svedner, 1996 s. 26)

Syftet med kvalitativa intervjuer är att få så uttömmande svar som möjligt. Detta kan ske naturligt som ett samtal om ett visst förutbestämt ämne. Då pauser, tonfall och avbrutna meningar kan vara viktiga då intervjuerna analyseras är det smidigt och praktiskt att spela in dessa intervjuer på band (Johansson och Svedner, 1996). Kroppsspråket avslöjar mycket om huruvida en person är avslappnad eller spänd (Patel & Davidsson, 1991).

Vi valde bort strukturerade intervjuer då de lämnar ett mycket litet utrymme för intervjupersonen att svara inom. Strukturerad intervju har också fasta svarsalternativ (Patel & Davidsson, 1991) vilket vi inte anser vara till fördel för vårt arbete, eftersom de påminner om enkätfrågor.

Vid intervjuer påverkas motivationen, av den personliga relationen som uppstår mellan intervjuaren och den intervjuade är god eller ej. Det är viktigt att visa intresse för intervjupersonen. Det är lätt att intervjupersonen intar försvarsattityd om denne upplever att den. Det är här kroppsspråkets betydelse kommer in. Det kan synas i intervjuarens gester om denne ogillar något hos intervjupersonen (Patel & Davidsson, 1991).

En annan metod vi valde bort är observation. Denna teknik är mest användbar för att samla information inom områden som beteenden i naturliga situationer. En nackdel med observationer är att de är tidsödande. (Patel & Davidsson, 1991)

För att få svar på vår problemställning vad lärare väljer att ha med i sin geografiundervisning och vad som styr valet samt vad geografi är för dem, vill vi djupintervjua fem lärare.

Vi ska båda vara med under intervjuerna då det blir sedan blir lättare för oss att tillsammans bearbeta svaren. Möjligtvis kan det upplevas skrämmande för intervjupersonen att bli intervjuad av oss båda. Det är tänkt att en av oss huvudsakligen sköter samtalet med intervjupersonen och den andre för anteckningar om bl.a. kroppsspråk och annat som ej kommer med på mp-3-spelaren (Patel & Davidsson, 1991) samt om mp-3 spelaren inte skulle fungera som tänkt. Detta tror vi minskar risken för att den intervjuade ska känna sig i underläge (Trost, 2005). Intervjupersonen ska också få välja plats och tid för intervjun. Troligen väljer intervjupersonen en plats där denne känner sig trygg (Trost, 2005). Eftersom vi känner att vi är samspelare är det enligt Trost bra att vara två under intervjun (2005). Vi får då en bättre intervju med större mängd information och förståelse, eftersom vi tillsammans kan diskutera vad vi fått fram under intervjun Vi tänker låta intervjupersonerna tala i egen takt utan att vi avbryter. Det är mest fördelaktigt enligt Trost (2005).

Vi har tänkt avsluta intervjuerna med utrymme för kommentarer för sådant som kan ha kommit upp under intervjuens gång och som upplevs som angeläget för de intervjuade. Vid intervjun ska vi undvika dubbelfrågor t ex Arbetar du ämnesintegrerat eller arbetar du traditionellt? Vi ska också undvika långa och ledande frågor (Trost, 2005).

Vid intervjuerna ska vi som sagt använda oss av mp3-spelare, då vi i efterhand kan lyssna på t ex tonfall. Vi har dessutom möjlighet att lyssna på samtalet flera gånger vid bearbetning och exakt utskrift av intervjun (Trost, 2005). Vi är medvetna om att inte alla är beredda att bli inspelade på band, detta respekterar vi. Naturligtvis ska vi informera om att mp-3 spelaren är till för vår skull, för att vi lättare ska kunna bearbeta av materialet (Trost, 2005). Vi bokar träff med lärarna via telefon, varför det är viktigt att de skriver sina telefonnummer i enkäten. Lärarna är informerade om hur lång tid intervjun beräknas ta.

3.3 Urval

Vi har valt att låta de lärare som undervisar i geografi för de lägre åldrarna, åk 1-5, delta i vår undersökning. Vi valde bort övrig skolpersonal exempelvis fritidspedagoger och förskollärare. Vi valde att dela ut enkäten till män och kvinnor i olika åldrar och med olika utbildning, för att få variation på de svarande. Vi ville inte ha alltför vanliga och likartade människor och som Trost (2006) beskriver vill man vid kvalitativa studier få så stor variation som möjligt och inte ett flertal likartade. Ett heterogent urval är att sträva efter. Dessa 15 lärare arbetar på samma skola. Utifrån enkätsvaren valde vi sedan att göra en del djupintervjuer, för att få en bättre information.

3.4 Bearbetning av enkätsvar

Dagen efter vi fått tillbaka enkätsvaren satte vi oss ned och läste igenom de svar vi fått. Vi skrev ned svaren och försökte sätta dem i en tabell för att begränsa redovisningen av enkätsvaren, vilket är en fördel enligt Johansson & Svedner (1996).

Vi valde att göra en kvalitativ bearbetning av intervjumaterialet. Detta material har vi läst flera gånger, särskilt inför slutbearbetningen. Penna och papper och dator hade vi till vår hjälp. Vi sökte efter mönster och kategorier som ligger till grund för rapporten (Patel & Davidsson, 1991).

3.5 Tillförlitlighet

Vi informerade lärarna om att de skulle förbli anonyma i vår rapport. Inga namn eller andra uppgifter som kunde vara spårbara skulle skrivas ned. Vi informerade också intervjupersonerna att de inte behövde besvara alla frågor vi ställde och om de ville kunde de avbryta intervjun (Trost, 2006). Lärarna skulle också få möjlighet att läsa igenom och godkänna vår text innan den skrivs in i vår rapport. De hade angivit e-postadress i enkäten och vi har skickat varje intervjusammanställning till respektive lärare. Samtliga lärare har gett sitt samtycke till att använda deras intervjusvar i vår rapport.

Vid enkätundersökningen delades samma enkät ut till alla lärare vid samma tidpunkt, rekommenderat enligt Trost (2001). Enkäterna samlades också in samtidigt samma kväll de blev besvarade. Lärarna hade endast lärarmötet på sig att besvara enkäten.

Då vi låtit varje lärare välja sin plats för intervjun i sitt klassrum i lugn miljö tror vi inte att trovärdigheten på deras svar påverkats av lokalen, vilket Trost (2006) menar kan bli fallet. Vi är medvetna om att det resultat vi får innehåller både individens ”sanna värde” och ett ”felvärde”. Mått på reliabiliteten går inte att erhålla, vi får försöka försäkra oss om att vår undersökning är tillförlitlig på andra sätt. Som intervjuare gör vi bedömningar när vi registrerar svar (Patel m. fl., 1991). Då vi var två vid intervjutillfället tror vi att det kan vara till hjälp vid tolkning och bearbetning av svaren.

3.6 Genomförande

Innan intervjuerna bad vi om att få titta i de kartböcker som lärarna använder i sin undervisning. Detta gjorde vi för att ha en uppfattning hur kartböckerna ser ut som lärarna använder. Kartböckerna låg i ett annat rum och flera klasser fick dela på dem. Vi fann inaktuella kartböcker, politiskt sett.

När vi fått in enkätsvaren gjorde vi ett nytt urval där vi valde de personer som avvek i sina svar. Dessa valde vi att djupintervjua.

De intervjuade bestod av fyra kvinnor och en man.

Intervjudeltagare 1: Kvinna 50+, folkskolläraexamen 1969, har arbetat i 36 år. Undervisar en åk 5.

Intervjudeltagare 2: Kvinna runt 40, examen från den nya lärarutbildningen 2005, undervisar en åk 1.

Intervjudeltagare 3: Kvinna, 40+, examen 1-7 lärare SV/SO 2002. Arbetat 5,5 år. Undervisar en åk 3.

Intervjudeltagare 4: Man 40+, examen 2000 1-7 lärare MA/NO, arbetat i 7 år. Undervisar åk 5.

Intervjudeltagare 5: Kvinna 50+, lågstadieläraexamen 1982, arbetat i 26 år, undervisar åk 3.

Dessa lärare valde vi medvetet ut efter att ha studerat deras svar de angivit i enkäten, främst utifrån deras varierande bakgrund och svar och tankar kring geografiämnet.

Intervjudeltagare 1 valde vi för att hon nämnde flertalet begrepp både inom kulturgeografi och naturgeografi.

Intervjudeltagare 2 valde vi för att hon hade relativt kort erfarenhet och hon var relativt nyexaminerad som lärare. Hennes tankar om att introducera geografi i åk 1 fann vi också avvikande.

Intervjudeltagare 3 valde vi för att hon arbetade traditionellt. Hon har också läst geografi i sin utbildning. Detta var hon ensam lärare om.

Intervjudeltagare 4 valde vi för att han är man och han har naturorienterad bakgrund.

Intervjudeltagare 5 valde vi för hennes tankar om att introducera geografi med forntiden.

Vi valde bort övriga fem lärare för att deras svar var snarlika de lärare som vi valde. Deras svar drog mindre åt en speciell riktning. Urval gjordes utifrån lärarnas olika bakgrund och deras speciella åsikter om geografiämnet.

Vi tog oss till den skola där vi skulle genomföra våra intervjuer efter att ha avtalat tid med lärarna på telefon. Träffarna skedde dagtid och lärarna valde själva tid och plats för intervjuerna. Samtliga lärare valde sitt klassrum att genomföra intervjuerna i. Platsen för intervjun ska vara så ostörd som möjligt och de intervjuade ska känna sig trygga i miljön. Inga åhörare fanns under intervjun, det är mest fördelaktigt enligt Trost (2005).

Intervjuerna med lärarna pågick under en vecka. Varje intervju tog 20-25 minuter. Detta var varje lärare informerad om innan intervjutillfället. Vid samtliga intervjuer användes en mp3-spelare för inspelning. Det hade ingen av lärarna något emot då vi informerade dem om att det var för att underlätta vår intervju. Vi kunde enbart fokusera på vårt samtal och behövde inte bli störda med att anteckna hela samtalet. Samtliga deltagare verkade avslappnade och bekväma under intervjun. Vi märkte inga tecken på att de sneglade på klockan eller annat som kunde visa på att de kände sig stressade, då lärarna hade avsatt denna tid till intervjun.

Till grund för intervjuerna hade vi lärarnas enkätsvar vilket är en metod Johansson & Svedner (1996) beskriver. Dessa hade vi med och tittade i under intervjun. Lärarna fick utveckla sina svar som de hade lämnat i enkäten. Vi valde att ha med enkäten för att lärarna skulle kunna få en snabb tillbakablick på de svar de avgivit. Det gav stöd i vårt samtal att få ut så mycket information som möjligt för vår undersökning. Vi ville få så uttömmande svar som möjligt med denna metod (Johansson & Svedner, 1996).

Vår uppgift var att finna en struktur i det insamlade materialet för att sedan presentera det så enkelt och överskådligt som möjligt. En svårighet med intervjuer är att få så uttömmande svar som möjligt (Johansson & Svedner, 1996). Efter varje intervju antecknade vi ord för ord vad lärarna svarat. Vi skrev också ned om pauser förekom och om svaren lät krystade osv. Sedan konstruerade vi en tabell för att lättare åskådliggöra varje lärares svar. Vi gjorde också personprofiler efter varje intervju. Detta för att få ut så mycket som möjligt av lärarnas svar. Vi valde att göra en kvalitativ bearbetning av intervjumaterialet. (Patel & Davidsson, 1991).

Enkätsvaren var inte så många som vi förväntat oss, trots av vi har räknat med ett bortfall. Annars gick det bra att lämna ut enkäterna och få tillbaka svaren. Vi har ingen tidigare erfarenhet av intervjuer och tyckte att det gick förvånansvärt bra, då vi lyckades hålla en röd tråd genom intervjuerna och lyckades ställa likartade frågor som gav jämförbara svar. Vi hade tyvärr missuppfattat en tid som vi bestämt med en av lärarna. Denne lärare väntade på oss när vi kom till skolan. Det tycktes inte bekomma henne märkbart. Vi vet inte om det påverkade intervjun negativt, vi tror inte det.

Något som kan ha påverkat enkätdeltagandet negativt är att lärarmötet ägde rum sent på kvällen cirka klockan 20:00. Bortfallet kan också bero på att lärarna är trötta på att svara på enkäter (Johansson & Svedner, 1996).

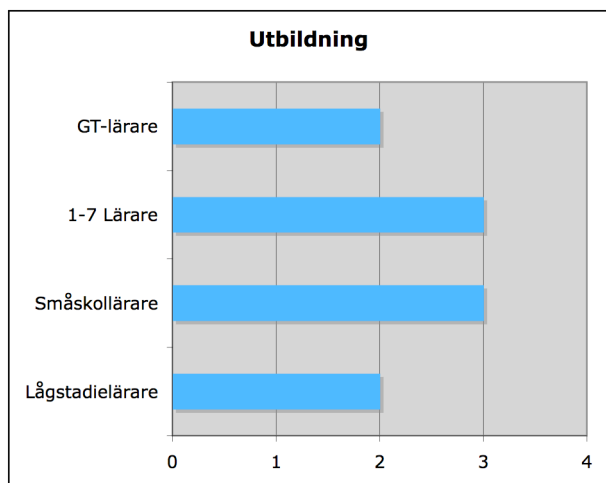
4 Resultat

4.1 Enkätresultat

Enkäten besvarades av sammanlagt tio lärare i olika årskurser för grundskolans tidigare år. Två lärare har gått ut efter den nya lärarutbildningen.

Tre lärare har gått ut som 1-7 lärare på den gamla lärarutbildningen, två av dessa är män.

Tre lärare har gått ut småskollärarutbildningen och två lärare har gått lågstadielärarutbildningen. Se tabell 1.



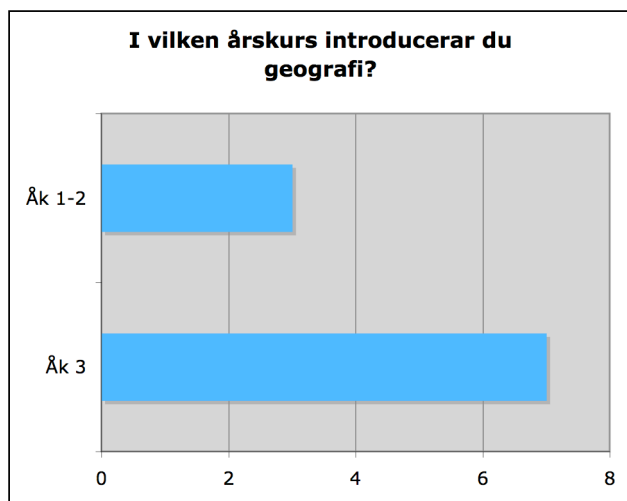
Tabell 1. Lärarnas utbildning

Totalt är det åtta kvinnor och två män. Samtliga lärare har arbetat sedan de tagit sin examen, varav den som har arbetat längst har arbetat i 39 år och den som har kortast erfarenhet inom yrket har arbetat i 1,5 år. Ingen av lärarna har geografi som huvudämne. Två lärare har MA/NO inriktning och en lärare har SV/SO.

Enkätfrågor

Fråga: *I vilken årskurs introducerar du geografi?*

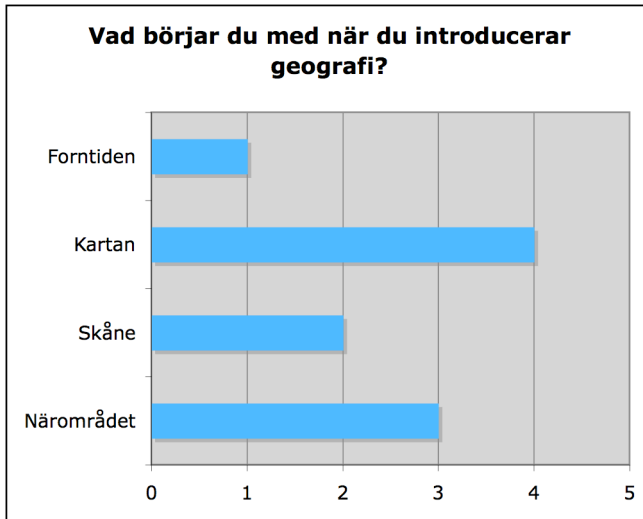
Sju svarade i årskurs 3 och tre svarade åk 1-2.



Tabell 2. Introduktion av geografi.

Fråga: *Vad börjar du med när du introducerar geografi?*

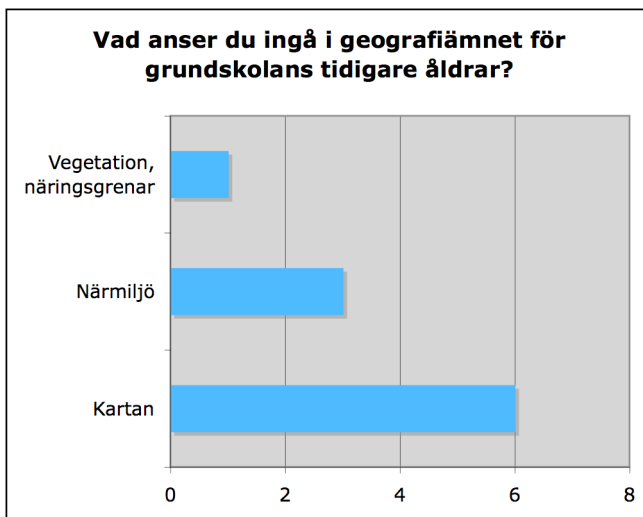
På frågan fick vi tre typer av svar. De flesta svarade att de började med kartan. Tre svarade att de började med närområdet och två svarade att de började med Skåne. En person svarade att forntiden var en bra grund att börja med för att orientera sig runt om i världen.



Tabell 3. Vad börjar lärarna med

Fråga: *Vad anser du ingår i geografiämnet för grundskolans tidigare åldrar?*

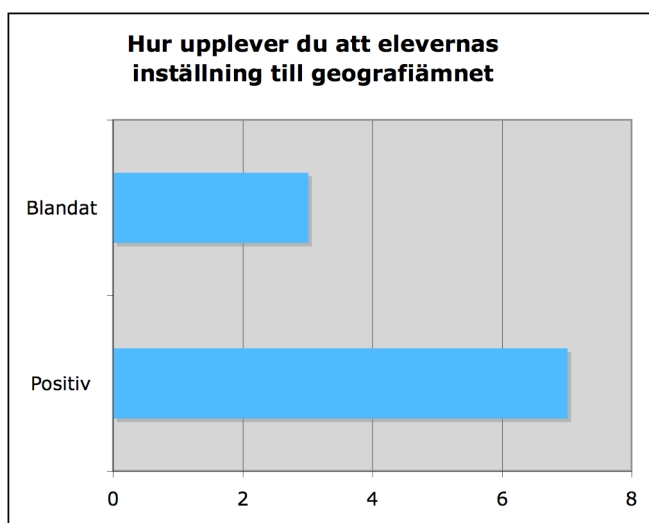
Det dominerande svaret var kartan och kartkunskaper vilket sex av de svarande uppgav. Tre svarade närmiljön, och syftade på vår stad och den egna stadsdelen. En lärare hade mer ingående syn på geografiämnets komplexa struktur och svarade att innehåll som vegetation, näringsgrenar, transporter, befolkningsstrukturer och klimat mm ingår.



Tabell 4. Ämnesinnehåll

Fråga: *Hur upplever du att elevernas inställning till geografiämnet är?*

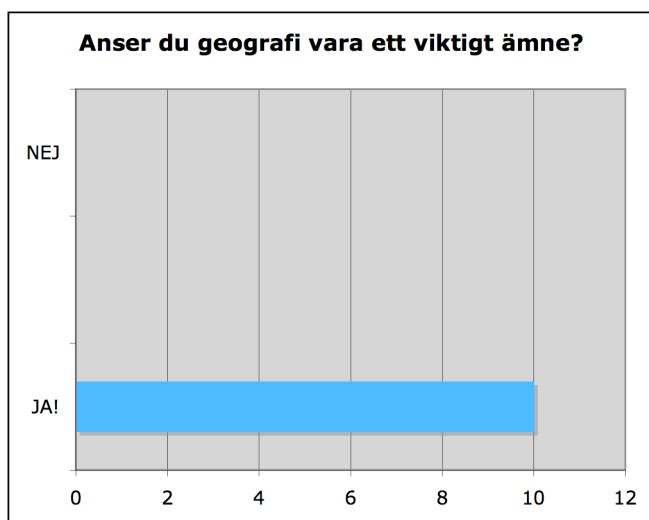
Sju svarade att eleverna uppfattar geografiämnet som positivt, spännande och intressant. Tre lärare svarade att eleverna hade blandade uppfattningar.



Tabell 5. Elevernas inställning

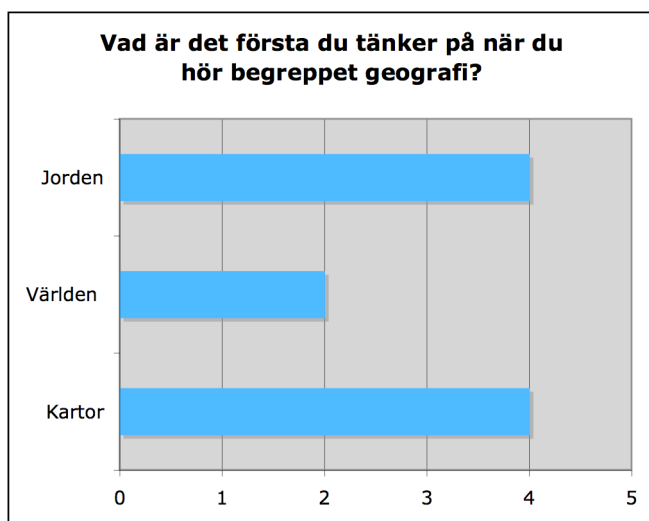
Fråga: *Anser du geografi vara ett viktigt ämne?*

Samtliga svarade ja på frågan. Några lärare betonade svaren med versaler.



Tabell 6. Geografi, ett viktigt ämne

Fråga: *Vad är det första du tänker på när du hör begreppet geografi?*
De två dominerande svaren var ”kartan” och ”jorden”. Två svarade ”världen”.



Tabell 7. Begreppet geografi

4.2 Sammanfattning av enkätsvar

De flesta lärarna var eniga om i vilken årskurs geografi skall introduceras i grundskolans tidigare år. Sju lärare svarade årskurs 3. Tre lärare introducerar geografi i årskurs 1-2. De flesta lärarna börjar med närområdet, kartan eller Skåne när de introducerar geografi. Lärarna svarar att kartan bör ingå i geografi för grundskolans tidigare år. Någon nämner närmiljön, vår stad och stadsdel. En lärare anser att vegetation, klimat, näringsgrenar, befolkningsstrukturer och transporter bör ingå i geografiämnet. Merparten av lärarna upplever elevernas inställning till geografiämnet som positiv, spännande och intressant. Någon lärare uppfattar att eleverna har svårt att koppla kartan till verklighet. Samtliga lärare anser geografi vara ett viktigt ämne. Kartan, jorden och världen är det första lärarna tänker på när de hör begreppet geografi.

4.3 Intervjuresultat

Merparten av lärarna var eniga om när geografi ska introduceras i grundskolans tidigare år. Fyra lärare svarade årskurs 3. En lärare svarade årskurs 1. (se tabell 8)

Tre lärare valde att börja med närområdet. En lärare tyckte att eleverna skulle rita skisser över klassrum och skolgård, för att se området ovanifrån. Två lärare talade om kartkunskaper som viktiga för att kunna hitta i sitt område och för att orientera sig i sin omvärld. (se tabell 8)

Samtliga lärare svarade att de tyckte geografi var ett viktigt skolämne. (se tabell 8) Då vi bad dem motivera på vilket sätt svarade två av lärarna att det var viktigt därför att aktuella händelser runt om i världen kommer in i geografi naturligt. En lärare sa att geografi var ett

viktigt ämne, men samtidigt var det för denne oklart vad geografiämnet egentligen är. En annan menar att geografi är mycket viktigt då vi lever i ett mångkulturellt samhälle. Hon hade velat ha in mer geografi i undervisningen är vad hon har idag.

Samtliga lärare minns namngeografi och blindkartor som det mest dominerande inslaget från sin egen skolgång. (se tabell 9) Detta trots att de inte har gått i skolan samtidigt. En lärare minns att hennes intresse för olika bergarter fick gehör hos en lärare som själv var intresserad av geologi. En annan talade om katederundervisning i mellanstadiet då eleverna själva fick sitta och läsa medan fröken talade. När vi frågade om lärarna tyckte denna undervisningsform med namngeografi och blindkartor var givande, svarade alla utom en lärare att kartografi med blindkartor inte var viktigt. (se tabell 9) De menade att det viktigaste är att eleverna har en uppfattning om var olika platser ligger i förhållande till varandra, samt att kunna använda kartan som hjälpmedel i sin informationssökning. Utantillkunskaper är inget någon av lärarna förespråkar. (se tabell 9) En lärare menar dock att det är viktigt att eleverna kan huvudstäder och länder, ”Om dom hör Paris, ska det ringa till, huvudstad i Frankrike, producerar vin. Utifrån kartan följer de Seine och länderna runt omkring. De bör komma ihåg något som ”rör det”.

Tre lärare använder sig av skönlitteratur i geografiundervisningen. En lärare har använt sig av Nils Holgerssons Underbara Resa i geografiundervisningen. En annan valde boken Pojken och tigern. (se tabell 9)

Två lärare utgår från kursplanen i geografi när de planerar sin undervisning. (se tabell 8) En lärare motiverade det med att hon fortfarande har den i bakhuvudet då hon är ny i yrket. En annan svarar att hon tittar ännu mer nu i kursplanen än förut. Hon inte hinner med allt som hon önskar och därför tittar hon bara på de övergripande målen. En annan svarar att det var längesedan hon tittat i kursplanen. Målen var jobbiga då eleverna ska ha uppnått dem i årskurs fem och det för henne känns långt till dess att de skall vara uppfyllda. Hon anser att det borde finnas mål för årskurs tre i geografi. En lärare menar att hon har arbetat i många år och då går det lite på rutin. Hon medger att man ska titta på målen men erkänner att hon inte gör det.

På frågan vad som ingår i ämnet geografi nämnde endast någon naturgeografi. En lärare tillade att geografi inte är ett eget ämne. Det tillhör orienterande ämnen. För de flesta lärare är kartor geografi. En lärare talade om att geografi är allt som har med omvärlden att göra. Med det menade hon andra länder, andra kulturer. Hon nämnde också naturen och menade då träd och annan växtlighet. (se tabell 9)

| | Planering efter kursplaner | Introducering av geografi | Hur introducerar jag geografi | Geografi ett viktigt ämne |
|---------------------------------|--|---------------------------|--|--|
| Lärare 1, Berit, folkskollärare | Jag tittar på målen | Åk 3 | Närområdet och kartor över klassrum och skolgård | Ja, aktuella händelser tas upp |
| Lärare 2, Lisa, lågstadielärare | Nej, det går på rutin | Åk 3 (2) | Det är olika från gång till gång, ibland genom att tala om forntiden eller Skåne | Ja, för vi lever i ett mångkulturellt samhälle |
| Lärare 3, Per, 1-7 lärare | | Åk 3 | Det närmast närområdet | Det är lika viktigt som andra ämnen |
| Lärare 4, Anna, 1-7 lärare | Nej, det tar för lång tid, jag blir stressad | Åk 3 | Hur jag kan använda kartan | Ja |
| Lärare 5, Karin, gt-lärare | Ja, för jag är relativt ny i yrket | Åk 1 | Närområdet | Ja |

Tabell 8. Intervjuresultat del 1

| | Egen skolgång | Viktigt m namngeografi | Vad ingår i geografiämnet | Använder du skönlitteratur i geografiundervisningen? |
|--|--|---|--|---|
| Lärare 1, Berit, folkskollärare | Blindkartor | Ja, de ska kunna städer och huvudstäder | Transport, befolkning, kartor, vegetationsområde | Ja, bland annat Nils Holgerssons Underbara Resa genom Sverige |
| Lärare 2, Lisa, lägstadielärare | Katederundervisning, böcker och kartor | Ja, ganska | Kulturer, länder, kartor, bergarter | Ja, ibland |
| Lärare 3, Per, 1-7 lärare | Blindkartor | De ska ha en uppfattning om var platser finns | Närområdet, kartan | Nej |
| Lärare 4, Anna, 1-7-lärare | Blindkartor | De ska ha en uppfattning om var platser finns | Kartan, bergarter, klimat | Nej, men man skulle kunna |
| Lärare 5, Karin, gt-lärare | Blindkartor | De ska ha en uppfattning om var platser finns | Kartan, närområdet | Ja |

Tabell 9. Intervjuresultat del 2

5 Lärarnas svar

5.1 Karin (fingerat namn)

Kvinna, har arbetat i 1,5 år. Hon är GT-lärare med matematik som huvudämne. Hon introducerar geografi åk 1. Då börjar hon med närområde, sedan Sverige i viss mån och annat som kommer upp i dagliga situationer. Vår stad ingår också i geografi. Hon vill arbeta med geografi som ämnesövergripande. Jordklotet är det första hon tänker på när hon hör begreppet geografi.

Vid intervjutillfället säger hon sig arbeta med Sverige, landskap, natur i åk 4. Idag i åk 1 arbetar hon med närområdet. Klassen går runt i närområdet och kommer sedan in på att vi bor i en storstad. Då får hon in Matematik när de talar om avstånd till t ex Stockholm. Vid ett besök vid Hyllie vattentorn talade klassen om Öresundsbron och kom då in på landet Danmark, och andra länder. Hon menar att man naturligt kommer in på olika saker, det är inte planerat. Hon har arbetat ämnesövergripande på en annan skola och då arbetade eleverna med landskap. De sökte själva information om fritt valda landskap genom Internet, turistbyråar, tidningar för att sedan välja ut vad de ville skriva om. Det kunde variera från att skriva om en känd djurpark till ett välkänt företag.

Hon har använt sig av skönlitteratur i sin geografiundervisning när hon undervisade i åk 4 om Sverige. Boken heter "Pojken och Tigern" Läraren tycker det är en bra bok när eleverna läser om Sverige, det blir verklighetsförankrat, för katten befinner sig på olika kända platser och ställen t ex Göta kanal. Hon funderade över Selma Lagerlöfs bok "Nils Holgerssons Underbara Resa genom Sverige" men ansåg den vara för tjock och tung.

Sin egen skolgång minns hon med blindkartor. Då handlade det inte om hur det ser ut i verkligheten, säger hon. Det är viktigt med kartkunskaper, men eleverna måste inte kunna allt utantill. De ska kunna ta fram en karta och slå upp vad de söker. När hon planerar och väljer innehåll utgår hon ifrån kursplaner. Detta motiverar hon med att hon fortfarande är ny i yrket. Hon utgår från barnens intressen. Hon anser att man ska börja i närmiljön och utöka den. Som lärare behöver jag inte vänta med Europa till ett visst år resonerar hon. Det är en rimlig tanke att börja i närmiljön för att sedan vidga den uttrycker hon. Eleverna verkar intresserade av geografiämnet.

Karin inleder med att geografiämnet spontant kommer upp i dagliga diskussioner med barnen. I slutet av intervjun ändrar hon sig och menar att det inte är spontant. Hon låter eleverna vara delaktiga i skolarbetet. Detta ger hon exempel på när hon talar om att hennes elever i åk 4 själva fick välja de landskap de ville arbeta med. Hon har använt skönlitteratur i geografiundervisning och ger oss exempel på böcker hon har använt. Undervisningen ska vara verklighetsförankrad anser Karin. Hon vill att undervisningen ska kännas meningsfull för eleverna. Detta genom att låta dem vara delaktiga vid planering och genomförande av undervisning. Geografi för henne lutar mest åt kulturgeografi då hon talar om närmiljön och att titta på vår stad. Hon säger att man inte behöver vänta med Europa till en viss ålder men har själv arbetat med Sverige och landskap i en fjärdeklass. Karin är en av två lärare som planerar utifrån kursplanen. Hon gör det för att hon är ny, säger hon. Undervisning där eleverna lär sig utantill är inget hon förespråkar. Detta har hon inte i sin egen undervisning. Hon nämner inte atlas när hon talar om kartor.

Vad är geografiämnet för läraren?

Landskap, Sverige, kartor, närmiljön, länder

Vad väljer läraren att ha med i sin undervisning?

Skönlitterära böcker,

Landskap genom elevernas egna studier.

Orientering i och studier om närområdet.

Sverige, länder

Matematiska studier om olika platsers avstånd i förhållande till varandra.

Vad styr lärarens innehållsval?

Kursplaner

Dagliga diskussioner med elever och det stoff som då kommer upp

Elevernas intressen

Traditioner

Egna intressen

Hennes huvudämne matematik

5.2 Per (fingerat namn)

Man, har arbetat i 7 år som MA/NO lärare. Han börjar med den närmaste närmiljön när han introducerar geografi. Eleven ska lära sig att hitta valda delar i den egna stadsdelen. Han finner elevernas intresse för geografi skiftande, från intresserade till det motsatta. Karta och skala är det första han tänker på när han hör ordet geografi.

Vid intervjun ger Per liknande svar som i enkäten. Han arbetar bara ämnesövergripande med geografi när han har lärarstuderande i klassen. Då kopplar han geografi till statistik och kartor. Geografi är lika viktigt som andra ämnen anser han. Blindkartor minns han från den egna skolgången i geografi och då att rita in städer på kartan. Själv anser han att eleverna ska ha en uppfattning om var städer ligger, om de ligger vid kusten och vilka förutsättningar som råder där. Blindkartor känns lite meningslöst tycker han. Varför lärare arbetar med Skåne i åk 3, Sverige i åk 4 och Europa i åk 5 förklarar han med att det bygger på traditionen att arbeta sig utåt. Han antar att de flesta arbetar med Skåne i åk 3 men har inte reflekterat över varför det är så. Eleverna har upplevt få naturtyper. Eleverna borde få gå ut mer men ekonomin tillåter inte det, avslutar han.

Per börjar med närmaste närområdet när han introducerar geografi. Han antar att de flesta lärare börjar med Skåne, han har inte reflekterat över varför det är så. Per förstår tanken med att börja med det närmaste närområdet och arbeta sig utåt. Detta nämner han vid flera tillfällen under intervjun. Eleverna ska lära sig hitta i närområdet, stadsdelen. Karta och statistik har han arbetat med tillsammans. Eleverna ska ha en uppfattning om var städer ligger, till exempel om de ligger vid kusten och vad de har för förutsättningar då. Per vill att eleverna ska få uppleva olika naturtyper. Han ger inte exempel på när han gått ut med eleverna.

Vad är geografiämnet för läraren?

Kartor,

Städer, exempelvis läge, förutsättningar.
Naturtyper
Statistik t ex diagram över befolkning
Exkursion

Vad väljer läraren att ha med i sin geografiundervisning?

Skåne
Närområde, stadsdel, stad
Statistik, diagram, tabeller

Vad styr lärarens innehållsval?

Eget intresse
Tradition
Hans huvudämne MA/NO

5.3 Anna (fingerat namn)

Kvinna, har arbetat i 5.5 år. Hon är utbildad 1-7 lärare med SV/SO som ämnen. I enkäten svarar hon att hon introducerar geografi på allvar i åk 3. Då börjar hon med Skåne och kartkunskaper. Kartkunskaper bör ingå i geografi för de lägre skolåldrarna och då menar hon vad man kan använda en karta till. Sverige, det egna landskapet, Norden och Europa bör också ingå. Hon finner barnen intresserade av geografi, geografi är ett viktigt ämne. När hon hör ordet geografi tänker hon ”kunskap om andra länder”

Nästa termin, åk 4 ska hon arbeta med Sverige ”för att vara traditionell”. Hon vet ännu inte hur hon ska lägga upp undervisningen. Anna sitter i en skolutvecklingsgrupp där de talar om att låta åk 3 och åk 4 göra liknande saker, arbeta med samma arbetsområden. Det handlar om att eleverna ska ha en viss mognad menar hon. Oavsett ämne hinner hon inte med allt och då väljer hon ta upp det hon finner roligt och inspirerande. Hennes egen skolgång handlar om kartkunskap och landskap. Kartan behövs för att eleverna ska ha en uppfattning vad som ligger i norr och söder. Denna termin har de arbetat tematiskt med vatten. De har talat om ”vatten ord” som is, modd. Eleverna har läst om havet och om djur, växter i havet.

Hon använder inte skönlitteratur i sin geografiundervisning som hon svarat i enkäten, hon har istället högläsning flera gånger i veckan. Vad som räknas till geografi vet hon inte riktigt. För henne står det för att kunna något om landet och koppla det till historia. De ska ha kunskap om världen. Egentligen vet hon att bergarter ingår i geografi, det minns hon från lärarutbildningen, men hon anser sig inte vara bra på det, därför utesluter hon det i geografi undervisningen. Väder och klimat är också geografi inflikar hon. De har haft ett vädertema i matematik där de mätte temperatur. Detta stod hennes kollega mest för då han var mattelärare.

En Skåneresa är på tal och då till Ales stenar och hällristningar i Hjärdstad. Det vill hon visa eleverna. Geografi är inte ett eget ämne, det tillhör SO-blocket menar hon. Hon har reflekterat över hur hon introducerade kartan och kommit fram till att hon skulle gjort på ett annat sätt. Hon skulle ha frågat eleverna vad de hade för förväntningar om kartan. Uppnåendemålen tittar hon inte ofta på, det gjorde hon förr. Anna menar att målen är jobbiga för att de är för åk 5. Hon har åk 3 och känner att det är långt till dess. Mål för åk 3 borde finnas anser hon. Hon ser målen som något hon ska ”pricka av” sina elever med. Stress och många krav är faktorer

för att hon inte hinner med alla arbetsområden hon önskar. I slutet av intervjun ändrar hon sig och säger att hon tittar på strävansmålen och kunskapsmålen lite grand. Hon vill inte titta på dem för mycket då oroar hon sig för att hennes elever inte kan det som står i kunskapsmålen. Det beror på hur man tolkar läroplanen och hur man tar fasta på vissa saker. Från läroplanen minns hon att eleven ska kunna utvärdera sitt arbete och ha omvärldskunskap och det får hon med i sin undervisning.

Anna är den ende lärare som talar om det frirum som finns i läroplanen. Hon läser inte läroplanen ofta säger hon i början av intervjun men ändrar sedan och säger att hon gör det. Stress och många krav är faktorer som påverkar att hinna med olika ämnesinnehåll. I årskurs 3 börjar hon med Skåne och kartan för eleverna. Detta gör hon av tradition utan att reflektera över varför hon gör så. Geografi är inget eget ämne hävdar hon. Det tillhör SO-blocket. Anna talar om elevers mognad i förhållande till nya ämnesområden, fördjupningar. Hon talar om att välja bort innehåll och ta med det man finner roligt. Trots att kunskap om bergarter och klimat ingår i geografiämnet väljer hon bort det. Hon finner det tråkigt och säger att hon inte är bra på det.

Eleverna har haft klimat och väderlära med en matematiklärare som var kunnig inom det område. Hennes geografinriktning är naturgeografi då hon talar om vatten, is, modd, hav, växter, bergarter, klimat och väder. Hon anser att eleverna bör ha en uppfattning om var de största städerna finns på kartan. Då menar hon namngeografi, hon säger inte att eleverna ska veta något mer om städerna. Uppnåendemålen för geografi upplevs av läraren som jobbiga och avlägsna. Hon efterfrågar mål för årskurs 3. Målen berör inte henne nu när hon undervisar en årskurs 3. Anna ser målen som något man ska pricka av eleverna med. Hon vill förändra sin geografiundervisning, vilket hon har kommit på då hon reflekterat om metod vid introducering av kartan för eleverna.

Vad är geografiämnet för läraren?

Kunskap om andra länder
Landskap, Sverige, Norden, Europa
Bergarter, klimat, historia

Vad väljer läraren att ta med i geografiundervisningen?

Kartor,
Skåne, Sverige
Vattentema

Vad styr lärarens innehållsval?

Eget intresse
Tradition
Hennes tankar om elevers mognad i förhållande till arbetsområde
Stress och krav påverkar hennes innehållsval
Utbildning SV/SO

5.4 Lisa (fingerat namn)

Kvinna, har arbetat som lärare i 26 år, då 10 år har varit utanför svenska skolan. Hon är utbildad lågstadielärare 1982. I enkäten svarar hon att hon introducerar geografi i åk 3 (2) Hon börjar då med forntiden och talar med eleverna hur det har varit runt om i världen. Karta, karttecken, vårt närområde är innehåll som bör ingå i geografi. Elevernas inställning till geografiämnet är att det är spännande. Geografi är ett mycket viktigt ämne. Världen är det första hon tänker på när hon hör ordet geografi.

Vid intervjutillfället gav Lisa en närmare förklaring till hur hon introducerar geografi med forntiden. Hon berättar att hon går tillbaka i tiden och talar om stenåldern, hur det var i Italien under romarriket. Då menar hon att hon får in geografi. Det är inte alltid hon börjar sin geografiundervisning så. Det varierar från klass till klass. Att börja med Skåne i åk 3 fungerar extra bra, hon vet inte varför det fungerar så bra. Vad är geografi egentligen, den frågan ställer hon sig i början av intervjun. För henne är geografi allt som har med omvärlden att göra. Det är andra länder, kulturer. Karta är också geografi för henne och naturen. I åk 2 talar hon mycket om naturen med sina elever. Naturen är viktig för henne. ”Senast idag talade vi om träd när vi höll på med Skåne, om vilken växtlighet som finns vid åsarna” tillägger hon. Nu arbetar eleverna i hennes klass med Skåne och bergarter, de går i åk 3.

Vid planering utgår hon inte från kursplaner. Det går på rutin säger hon då hon har arbetat som lärare i många år. Arbetsmaterial slängs men sitter kvar i bakhuvudet menar hon. Skönlitteratur i geografiundervisning har hon inte arbetat med. Hon har inte reflekterat över att börja med Skåne i åk 3. När hon själv gick i skolan läste hon om det egna landskapet. Det är jätteviktigt att börja med Skåne säger hon. Ibland frågar hon eleverna vad de har för uppfattning om Skåne och vad Skåne är för dem.

Under årens lopp har hon förändrat sin geografiundervisning. Idag är den inte lika detaljerad som tidigare. Hon tycker att barn inte tar in kunskap som förr. Eleverna idag har huvudena fulla med tv och videospel enligt henne. De har svårt för att koncentrera sig. Ett stort intresse för geografi har hon alltid haft. Sin egen skolgång minns hon att de läste många böcker, kartor minns hon också. Geografi är ett mycket viktigt ämne för att vi lever i ett mångkulturellt samhälle, säger hon och syftar på EU och naturen. Hon hade velat ha in mer av det i sin undervisning än vad hon har idag. Det har hon möjlighet till men det är så mycket annat som ska hinnas med i skolan. På eftermiddagarna lägger hon in SO-ämnena, avslutar hon intervjun med att säga.

Lisa har förändrat sin geografiundervisning under sina yrkesår som lärare. Den är inte lika detaljerad som förr. Hon har svarat i enkäten att hon började introducera geografi för elever i de lägre åldrarna med forntiden. Då menar hon romarriket och det placerar hon i geografiämnet. Hon säger vidare att geografi för henne är naturen, världen, kulturer, kartor. När hon i andra sammanhang talar om geografi lutar det mest åt kulturgeografi exempelvis EU och andra kulturer. Hon talar om växtlighet vid åsarna som något eleverna bör kunna. Vad de olika naturtyperna har för olika förutsättningar och vad det innebär för människorna nämner hon inte. Lisa tittar inte i kursplanerna, då hon har arbetat i många år som lärare. De finns i bakhuvudet menar hon. Skåne är det som fungerat allra bäst, varför vet hon inte. Skönlitteratur använder hon inte i sin geografiundervisning. Det är svårare att få tag på

material som passar arbetsområdena idag. Ibland letar eleverna ordklasser i texter som handlar om geografi exempelvis bergarter.

Vad är geografi för läraren?

Natur t ex växtlighet vid åsarna, träd
Forntiden t ex Italien under romarriket
Kartan
Bergarter
Skåne

Vad väljer läraren att ta med i geografiundervisning?

Skåne
Naturen, bergarter
Kartan
Forntiden, exempelvis går hon tillbaka i tiden och talar om olika länder

Vad styr lärarens innehållsval?

Eget intresse för exempelvis forntiden
Tidsbrist
Egna förkunskaper
Traditioner exempelvis Skåne i åk 3

5.5 Berit (fingerat namn)

Kvinna, har arbetat i 36 år. Folkskollärarexamen 1969.
Introducerar geografi i åk 3. Börjar då med kartstudium, närområdet, skiss/ritning över klassrum enligt enkätsvar. Vegetationsområde, näringsgrenar, transporter, befolkningsstrukturer, klimat och religion bör ingå i skolämnet geografi för de lägre åldrarna. De flesta elever uppfattar hon som positiva till geografiämnet, en del har svårt för kartbilder svarar hon. Kartan är det första hon tänker på när hon hör geografi.

Vid intervjutillfället talar Berit om att låta elever göra en skiss över klassrummet med bänkar och dyl. Detta för att de ska få perspektivet ovanifrån. Skiss över skolgården har också gjorts samt orientering i närområdet för att sedan titta på kartor över närområdet. Hon nämner att en del elever har svårt för att tänka perspektivet ovanifrån. Blindkartor använder hon i stor utsträckning. Eleverna får också göra egna skisser över landet, landskapet, så de inte alltid jobbar med blindkartor, säger hon.

I geografiämnet bör kartans vegetationsområden ingå. Näringsgrenar, vad människor gör för att försörja sig, om det är jordbruk eller fiske. Läraren menar att det går att utläsa mycket från kartan. Hur landskapet ser ut och vilka näringsgrenar man kan tillämpa där. Med transporter menar hon att det kan man se på kartan om det är färjeleder, tunnlar eller kanaler. Sedan kan eleverna ställa sig frågan varför man har byggt kanaler. Eleverna kan skriva om kartan och de kan göra en låtsas resa på kartan. Oftast finner de det roligt med kartan. Med befolkningsstrukturer menar läraren förflyttningar. När hon hade en årskurs 6 talade de om Amerika och utvandring och invandring. Hon talade om klimatproblemen vi har och vad det blir för folkflyttningar i framtiden om det exempelvis blir översvämningar. På olika kartor

tittar eleverna på religioner, hur de är spridda i världen och det kan de sedan koppla till krig. Därför anser läraren att kartan är suverän och menar att en del nyare kartor saknar den detaljrikedom som äldre kartor har.

Geografi är ett viktigt ämne för man talar om aktuella händelser i olika delar av världen. Läraren minns en tid då det var besparingar och de inte hade råd med nya kartor. Det var tråkigt, då hon oftast använder sig av de kartor som finns vid tavlan för att visa eleverna en viss plats eller stad. Hon kände sig tom utan kartorna när de togs bort. Att kunna dra ner kartorna för att visa barnen ser hon som en naturlig repetition. Hon har själv läst lite geografi i sin lärarutbildning. Det var länge sedan och hon har inte läst något ytterligare. Från sin skolgång minns hon kartor och namngeografi. Hon talar om en tjusning att få arbeta med kartor och säger att hon är fascinerad av dem - ”ofta är det så att det man är färgad av försöker man föra över, i detta fall kartor”.

Idag hinner hon inte med lika mycket som förr och då är det OÄ-ämnena som får lida. Tidigare hann eleverna arbeta med flera länder och hann fördjupa sig i flera områden. Detta beror på att eleverna har fler ämnen idag och på eleverna själva. Det finns ett sämre elevunderlag idag än tidigare. Förr kunde hon gå igenom ett arbetsområde ganska fort, möjligen behövde hon förklara några ord. Idag behöver hon läsa en hel text för eleverna och förklara allt för dem. Det tar tid och det är mycket de inte förstår. De kan inte arbeta själva och det gör att hon inte hinner med.

Läraren kan tänka sig arbeta med skönlitteratur i geografi och då delar av Nils Holgersson i årskurs 3. I åk 6 talade hon om rasmotsättningar och då använde hon sig av en viss text. Läraren talar om att det är naturligt att börja med närområdet. Man ska inte gå som ringar på vattnet för då kan man ju aldrig nämna exempelvis Afrika. Det känns ändå naturligt för henne att börja med det lilla som finns runt en. En Skåneresa i åk 3 behövs egentligen inte men det känns vettigt att börja med det egna landskapet i åk 3 och Malmö, närområdet. Hon har alltid arbetat på detta sätt.

När hon planerar innehåll försöker hon utgå från kursplaner. Ännu mer nu när hon inser att eleverna inte hinner läsa allt på djupet. Då tittar hon på de övergripande målen. När läraren undervisade en åk 6 tog hon upp om hur världsdelar såg ut förr och hur man tror att de kommer att förändras. Hur Himalaya uppkom genom en krock, vulkaner och jordbävningar. Hon finner det tacksamt då eleverna är fascinerade av sådant. Detta hinner hon inte nu och det saknar hon. Det är roligare att arbeta med än Skåne.

Hon väljer själv ämnesinnehåll men det kan vara svårt att hitta läromedel, då de styr mycket. Många svaga läsare har hon haft i åk 3 och det saknas enkla böcker till dem. Då är böckerna om Skåne mest anpassade till dem. OÄ-ämnena har mycket text och bygger på att eleverna själva ska läsa. Det är viktigt att eleverna kan huvudstäder. Om de exempelvis hör Paris ska det ”ringa till” att det är huvudstad i Frankrike. De producerar vin. Utifrån kartan kan de sedan följa Seine och länderna runt omkring. Eleverna bör komma ihåg något som ”rör det”. Förr var eleverna mer kreativa, ”det var lättare att få dem dithän” säger hon.

Berit har både kulturgeografi och naturgeografi med sina elever. Exempel på kulturgeografi visar hon när hon talar om näringsgrenar, vad människor försörjer sig på som exempelvis jordbruk och fiske. Hon tar in naturgeografi när hon beskriver hur landskapet ser ut och vilka näringsgrenar som kan förekomma där. Då ser hon ett samband med kulturgeografi. Läraren

är väl förtrogen med olika typer av kartor. Hon arbetar med olika kartor där man kan utläsa olika religioner och hur de är spridda i världen. Ofta återkommer hon till när hon undervisade åk 6. Då kunde hon ta upp innehåll såsom världsdelaers rörelser och vulkaner, det fann hon och eleverna roligt och intressant.

Berit styr sina elever och vet vart hon vill få dem. Det finns inga tecken på elevdeltagande i planering och undervisning. Hennes eget intresse för kartor vill hon gärna att hennes elever delar. Hon har arbetat med skönlitterära böcker när hon har undervisat i geografi. Delar av Nils Holgerssons Underbara Resa har hon använt. Hon talar om att det är enklast att arbeta traditionellt med Skåne då de finns många böcker lämpade för den åldern då de flesta elever läser om Skåne. Att få tag på lämpligt läroböcker med enkel text ser hon som hinder för att arbeta på ett annat sätt.

Vad är geografiämnet för läraren?

Endogena, exogena krafter t ex vulkaner, jordbävningar
Näringsgrenar, befolkningsstrukturer, rasmotsättningar, transporter, klimat
Karta, blindkarta, namngeografi

Vad tar läraren med i geografiundervisningen?

Kartor
Skåne
Näringsgrenar, befolkningsstrukturer, rasmotsättningar, transporter, klimat

Vad styr lärarens innehållsval?

Tradition
Kursplaner
Läromedel
Eget kunnande
Sämre elevunderlag

5.6 Sammanfattande analys

Vad styr lärarnas innehållsval?

Samtliga lärare styrs av traditioner. Två lärare är påverkade av sina huvudämnen, i båda fallen är matematik deras huvudämne. De ger exempel då de väljer att förstärka sitt huvudämne genom geografiundervisningen. En lärare nämner att eleverna ska bedöma avstånd till olika platser. En annan talar om tabeller, statistik och diagram i geografi.

En lärare styrs av läromedel. Det är en av anledningarna till att hon arbetar med Skåne i årskurs 3 då det oftast är en lättläst text i dessa böcker. Egen kunskap och egna intressen styr samtliga lärare. Kursplaner styr två lärare. Övriga lärare tittar sällan eller aldrig i kursplanerna. Elevernas intresse styr till en viss del en lärares innehållsval. Sämre elevunderlag styr två lärare. De kan inte arbeta lika detaljerat och ingående som tidigare, då det finns många svaga läsare. Tidsbrist och stress påverkar tre lärare. Elevernas scheman har fler ämnen idag och mycket ska hinnas med resonerar lärarna.

Två lärare styrs av kursplaner trots olika utbildning och antal år som yrkesverksamma lärare. 2 lärare nämner exkursioner som komplement i geografiundervisningen. De har båda gått 1-7 lärarutbildningen.

Vad är geografiämnet för lärarna?

Några lärare nämner klimat och bergarter. Samtliga nämner kartor, landskap, länder, världsdelar. Blindkartan är geografi för en lärare. Samma lärare anser näringsgrenar, befolkningsstrukturer, rasmotsättningar, transporter, endogena, exogena krafter, plattetektonik och klimat höra till geografi. Hon är den lärare som är mest insatt i geografiämnets stora bredd. Historia är geografi för två lärare, en nämner forntiden. Naturen nämner några lärare, två lärare talar om exkursioner

Alla lärare arbetar på ett regional geografisk sätt. De låter eleverna studera en viss region exempelvis ett landskap. Anna, Lisa och Berit benämner geografi som SO-ämne eller OÄ-ämne. Anna har läst geografi i sin lärarutbildning då hennes kombination är SV/SO. För henne och Lisa är historia en del av geografiämnet. Anna säger ”geografi är att kunna något om landet och koppla det till historia”. Kartor är geografi för samtliga lärare. Eleverna behöver inte kunna kartor utantill. Endast en lärare anser utantillkunskaper vara viktiga.

En lärare nämner att miljöfrågor och internationella frågor ingår i geografiämnet. Övriga lärare visar inga tecken på att inkludera frågor rörande miljön i geografiämnet.

Vad är lärarnas innehållsval?

Karin och Per arbetar båda med matematik och geografi. De arbetar med diagram, tabeller, statistik samt bedöma avstånd i geografiundervisningen. Forntiden är Lisas innehållsval. Karta, närområdet, länder, landskap är övriga lärares innehållsval. Hon ser geografi som kultur- och naturgeografi. Övriga lärare ser inte den kopplingen. Samtliga lärare arbetar traditionellt med länder, landskap, närområde och kartor. Berit arbetar med rasmotsättningar, endogena, exogena krafter, plattetektonik, näringsgrenar, befolkningsstrukturer, ekonomiska kartor, transporter. Anna och Berit talar om elevers mognad i förhållande till innehållsval. Blindkartor nämner en lärare som del av innehåll i geografiundervisningen.

Samtliga lärare arbetar traditionellt med länder, landskap, närområde och kartor. Lärare 5 arbetar med rasmotsättningar, endogena och exogena krafter, plattetektonik, näringsgrenar, befolkningsstrukturer, ekonomiska kartor och transporter. Hon ser geografi som kultur- och naturgeografi. Övriga lärare ser inte den kopplingen.

6 Diskussion

Efter våra undersökningar gällande lärares uppfattning om vad geografiämnet är och vilket deras innehållsval i geografiämnet är, kan vi konstatera att dessa två frågeställningar är snarlika varandra. Dock kan vi se en skillnad då vissa lärare inte i sin undervisning praktiserar det som de teoretiskt förespråkar, rörande vad geografiämnet är. Vi har därför valt att väva ihop diskussionen kring dessa två frågeställningar för att undvika upprepningar.

Vårt val av metod för vår undersökning i vårt examensarbete, har visat sig vara tillfredsställande för att kunna utläsa ett resultat. Om vi hade valt en annan metod, exempelvis observationer, är det möjligt att vi i praktiken kunnat se vad lärarna teoretiskt förespråkar. Omfattningen av detta arbete har hindrat oss från att välja observationer som metod.

Vi upplever att vi har fått uppriktiga svar av intervjupersonerna, vi är dock medvetna om att det resultat vi får innehåller både individens ”sanna värde” och ett ”felvärde” (Patel m.fl., 1991, s 87).

6.1 Vad är geografiämnet och vad är lärarnas innehållsval?

På frågan om vad geografi är som skolämne för lärarna, svarar samtliga lärare Skåne och landskap. Denna form av undervisning, där man studerar en egen enhet, exempelvis en region, ett landskap, kan hänföras till regionalgeografien, som härstammar från den regionala traditionen, i vilken man väljer ut en region eller ett land och studerar den som en egen enhet (Wennberg, 1990). Detta traditionella ämnesinnehåll med regionalgeografi och namngeografi har länge styrt innehållet i skolan enligt Molins (2006) forskningsresultat, vilket också stämmer överens med resultatet av vår undersökning. Svingby m.fl. (1990) konstaterar att tyngdpunkten tycks ligga på regionalgeografi i undervisningen. En del lärare har även nämnt att studier om ett land är geografi. En tradition som länge funnits kvar i undervisningen i geografi, är att utgå från det egna landskapet, och gå mot större regioner (NE, 2007).

Två lärare kopplar ihop geografin med historieämnet, en syftar på forntiden och den andre syftar på en mer generell historisk tillbakablick. Detta kan bero på att en av dessa som är av den uppfattningen, i sin utbildning har i sin SO-utbildning läst geografi tillsammans med historia och samhällskunskap. Den andra tog sin examen 1982, vilket vi tror påverkar hennes tankar utifrån Lgr 80, där Wennberg (1990) förklarar att OÄ-ämnena delades upp i två ämnesblock, naturorienterande och samhällsorienterande och i kursplanen nämns inte geografi vid namn, det ingår i SO-ämnet.

Merparten nämner kartor som något som ingår i geografiämnet. Endast en av lärarna säger sig koppla ihop kartan med ett innehållsstoff. Att endast en av lärarna gör det kan bero på att detta arbetssätt är främmande för lärare som undervisar i geografi i allmänhet, enligt Molin (2006). Hon menar vidare att vilka kunskaper eleverna får utifrån kartan är av mindre betydelse enligt hennes observationer (Molin, 2006). Detta visar även vår undersökning. Kartan har också varit det som har ansetts som det mest traditionella och viktigaste inom geografiundervisningen förklara Molin (2006), vilket även det vår undersökning visar. Vårt resultat stämmer inte helt överens med Molins (2006) resultat om att namngeografi länge dominerat geografiundervisningen. I vår undersökning har lärarna sagt att eleverna inte behöver kunna orter m.m. vid namn på kartan. En lärare var av den uppfattningen att

huvudstäder skall eleverna kunna placera ut på blindkartor. Svingby (1990) har i sin forskning kommit fram till att de flesta lärare i SO-undervisning arbetar med Sverige, indelat i bygder, vidare Norden, Västeuropa och så vidare. Denna så kallade traditionella struktur som Svingby (1990) presenterat, stämmer väl överens med de resultat vi fått fram om att lärarna arbetar utifrån den modellen. För Berit var det viktigt att eleverna kunde placera huvudstäder i rätt land på en karta. Samtliga lärare arbetar traditionellt med landskap och länder.

Lärarna ser också att närområdet, stadsdel, stad och landskap är en del av geografiämnet. Molin (2006) beskriver detta som traditionell värdebaserad undervisning, där den egna hemtrakten utgör centrum. Denna typologi är en av tre typologier som karakteriserar geografiundervisningen i skolan idag (Molin, 2006). Vår undersökning bekräftas av Molins forskningsresultat om traditionell värdebaserad undervisning. Även Svingby m.fl. (1990) menar att traditioner spelar roll, det tar tid för nya moment att få genomslagskraft i skolan. Merparten lärare i vår undersökning arbetar inledningsvis med närområdet i sin geografiundervisning.

Våra resultat visar att få lärare tar upp arbetsområden som miljöfrågor och internationella frågor i undervisningen. Dessa typer av frågor är av den karaktären som inte traditionellt finns med i läroböcker. Svingbys m.fl. (1990) undersökningar överensstämmer med våra resultat, som visar att arbetsområden där miljöfrågor och frågor av internationell karaktär saknas. Endast en lärare har påvisat innehåll rörande detta. Även detta tyder på att det tar tid för nya moment att slå igenom i skolan, som Svingby m.fl. (1990) konstaterat. Få lärare nämner att exkursioner och fältstudier tillhör geografiämnet enligt vårt resultat. Molins (2006) forskningsresultat bekräftar detta.

Merparten av lärarna i vår undersökning nämner att de introducerar geografi i åk 3 och att det är då de inleder med närområdet och det egna landskapet. Svingby m.fl. (1990) säger att traditionerna att arbeta med Sverige i årskurs 4, ibland landskap för landskap, övriga Norden och Europa i årskurs fem, tycks sitta i trots möjligheterna att studera i annan ordning. Detta bekräftar intervjupersonen Berit.

Tre lärare nämner naturen och naturtyper som del i geografiundervisningen. En lärare talar om att i hennes undervisning har hon i undervisningen behandlat vattenord. Molin (2006) kallar detta arbetssätt, att memorera naturgeografiska begrepp utan verklighetsförankring, för naturvetenskaplig baserad geografiundervisning.

6.2 Vad styr lärarnas innehållsval?

Trots att endast en lärare nämner att läroboken styr hennes val av innehåll i geografiundervisningen, kan vi utifrån våra resultat tolka det som att samtliga lärare ändå styrs till en viss del av läroböckerna. Detta baserar vi på de resultat som visar att miljöfrågor inte inkluderas i geografiämnet, den typen av frågor inte traditionellt finns i läroböckerna enligt Svingby m. fl. (1990). Lärarna är beroende av läroboken har Svingby m.fl. (1990) konstaterat. Läromedlen styr också lärarnas val av innehåll i geografiundervisningen (Wennberg, 1990). I vår undersökning svarar en lärare att hon arbetar med Skåne i årskurs 3 för att läroböckerna är lättlästa och därför bäst anpassade till elevernas nivå. I den formala undervisningsteorin som Molin (2006) beskriver utgår läraren från eleven och man diskuterar lämpligt innehållsstoff i förhållande till mognadsnivå.

Som tidigare nämnt så styr traditioner vad lärarna väljer att ta med i sin geografiundervisning, vilket både Molin (2006) och Svingby m.fl., (1990) kommit fram till. Wennberg (1990) menar att ämnestradition är en faktor som påverkar ämnes- och undervisningstradition sedan en lång tid tillbaka. Detta var också inledningsvis vår hypotes och blev senare vårt resultat. Merparten av lärarna i vår undersökning arbetar traditionellt. Vi har inte hört någon lärare reflekterat över om att traditioner styr deras geografiundervisning.

Wennbergs intervjuer (1990) med geografilärare för högstadiet, visar att de inte tar hjälp av kursplaner för att ta reda på vad som ingår i geografiämnet. Detta visar även våra resultat. Två lärare säger sig titta i kursplanen. Övriga lärare tittar sällan i kursplanen. De beslut som lärare styrs av är egen erfarenhet och utbildning menar Molin (2006). Den lärare som har läst SO i lärarutbildningen ser en koppling till historieämnet och tar därför in det i undervisningen. Två lärare med matematik som ämne, förstärker sitt ämne i geografiundervisningen med tabeller och avståndsbedömningar mm. En annan lärare i vår undersökning som examinerades under tiden då gällande kursplan var Lgr 80, kan vi se påverkar hennes val av innehåll i geografiundervisningen. Även denna lärare tar med historia i undervisningen och benämner geografi som ett OÅ-ämne. Den lärare som deltagit i vår undersökning och blev klar med sin utbildning 1969, kan vi se hämtar en del tankar om undervisningens innehåll utifrån Lgr 62, bland annat orden kartstudier och raspolitiska tankar.

Två av lärarna nämner sämre elevunderlag som skäl till att de i sin geografiundervisning inte kan fördjupa sig i olika ämnesområden på det sätt som man kunde göra förr. Med sämre elevunderlag menar lärarna sämre hemförhållanden, koncentrationssvårigheter på grund av mycket tv-tittande, datorspelande med mera. De menar även att eleverna är svaga läsare. Denna åsikt delas av de två äldsta lärarna i vår undersökning. En lärare talar om att hon arbetar med Skåne i årskurs tre på grund av att läroböckerna är anpassade till svaga läsare.

Samtliga lärare låter sitt eget intresse styra val av innehåll i geografiundervisningen. Kunskapen är alltid personlig menar Dewey (Blom m.fl., 2003) Ingen lärare har nämnt att de läser på om ett arbetsområde de känner att de inte behärskar. Av de svar vi fått från samtliga verkar alla ha utgått från de kunskaper de redan har i geografiämnet eller vad som står i läroböckerna.

6.3 Fortsatt forskning

Våra resultat har väckt flera frågor under arbetets gång. Vi hade gärna själva forskat vidare kring vårt ämnesområde och intressant hade varit att undersöka om lärarnas kunskaper i ämnet geografi ger eleverna möjlighet att få relevant kunskap i ämnet.

Om resultatet av en sådan undersökning skulle visa att lärarnas kunskaper inte räcker i förhållande till uppnåendemålen, hur motiverar man då lärarna till kompetensutveckling?

7 Avslutning

Vi vill tacka Karin Lagerholm
för hennes handledning och konstruktiva kritik
under detta arbetes gång. Vi vill också tacka de
lärare som ställt upp på enkätundersökning och
framförallt de lärare som vi har
fått intervjua. Ett tack även till Ernesto Cespedes för
hjälp med tabeller och diagram. Tack till Malins mamma för korrekturläsning!
TACK!

Källförteckning

Blom Mondlane, Ulrika & Jansund, Bodil (2003) *Geografi- Didaktik- Praktik. Interaktiva studier av förloppslandskapet*. Göteborg: Kompendiet

Dysthe, Olga (2005) *Dialog, Samspel och lärande* Lund: Studentlitteratur

Johansson, Bo & Svedner, Per Olof (1996) *Examensarbetet i Lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget

Lidstone, John and Williams, Michael(2006) *Geographical Education in a Changing World: Past Experience, Current Trends and Future Challenges* Netherlands: Springer

Molin, Lena (2006) *Rum, frirum och moral* Uppsala: Geografiska regionstudier

Mårtensson, Solveig & Wennberg, Gösta (red) (1996) *Geografi världens ämne. Om att undervisa i geografi* Sveriges Utbildningsradio AB

Möller, Jens Peter (2003) *Geografididaktik. Perspektiv och exempel* Stockholm: Liber

Nationencyklopedin, NE

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=181387&i_word=geografi

2007-04-04

Patel, Runa & Davidson, Bo (1991) *Forskningsmetodikens grunder* Lund: Studentlitteratur

Skolverket Kursplan för Geografi

<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=24&skolform=11&sprak=sv&id=3...>

2007-05-17

Svingby, Gunilla m fl(1989) *So i fokus* Stockholm: Utbildningsförlaget

Svingby, Gunilla m fl (1990) *Omvärldskunskap: SO* Göteborgs universitet

Säljö, Roger(2002) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* Prisma

Trost, Jan (2001) *Enkätboken* Lund: Studentlitteratur

Trost, Jan (2005) *Kvalitativa Intervjuer* Lund: Studentlitteratur

Sonderande enkätundersökning bland lärare i grundskolans tidigare år rörande geografiundervisning för eventuell djupintervju.

Namn: _____

Telefonnummer och e-postadress: _____

1) Hur länge har du arbetat som lärare? _____

2) Vad har du för utbildning och när slutförde du den?

3) I vilken årskurs introducerar du geografi? _____

4) Vad börjar du med då? _____

5) Vad anser du ingå i geografiämnet för grundskolans tidigare år?

6) Vad har du sett av elevernas inställning till geografiämnet?

7) Anser du geografi vara ett viktigt ämne? _____

8) Vad är det första du tänker på när du hör begreppet geografi?

Tack för hjälpen!

Malin och Jenny lärarstuderande