

UPPSATSER:
Kulturgeografiska institutionen

Att hantera komplexiteten:
Geografilärares strategier och pedagogiska val i
högstadiundervisning

Alexandros Boukas

ABSTRACT

Boukas, A. 2025. Att hantera komplexiteten - Geografilärares strategier och pedagogiska val i högstadiundervisning. Kulturgeografiska institutionen, Uppsatser, Uppsala universitet.

Geografi är ett tvärvetenskapligt ämne som förenar naturvetenskap och samhällsvetenskap för att hjälpa elever att förstå de komplexa relationerna mellan människor och miljö. I en värld som står inför globala utmaningar som klimatförändringar, migration och hållbar utveckling är det avgörande att geografiundervisningen inte bara förmedlar faktakunskaper utan också ger verktyg för att analysera och agera i en sammanlänkad värld. Denna studie undersöker hur geografilärare i högstadiet planerar och genomför sin undervisning för att främja elevernas förståelse av geografi som ett tvärvetenskapligt ämne. Studien belyser hur lärare balanserar teoretiska och praktiska metoder, särskilt behavioristiska och pragmatiska ansatser i sina klassrum. Genom att undersöka hur lärare använder olika strategier, som fältstudier och interaktiva undervisningsmetoder, framträder hur geografiundervisningen kan skapa meningsfulla lärandeupplevelser som både stärker grundläggande färdigheter och kritiskt tänkande. Resultaten visar att både behavioristiska och pragmatiska undervisningsmetoder är viktiga, men att faktorer som begränsade resurser och tidsbrist ofta påverkar hur dessa metoder tillämpas i praktiken.

Nyckelord: Geografiundervisning, Behaviorism, Pragmatism, Högstadielärare, Tvärvetenskaplig undervisning.

Handledare: Peeter Maandi

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

ABSTRACT.....
1. INLEDNING.....	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	5
1.2 Avgränsningar.....	6
1.3 Disposition.....	6
2. TEORETISKT RAMVERK.....	6
2.1 Behaviorismen.....	6
2.2 Pragmatismen.....	7
3. TIDIGARE FORSKNING.....	8
3.1 Traditionell geografiundervisning.....	8
3.2 GeoCapabilities-projektet.....	9
3.3 Lärarens ämneskunskaper och elevanpassad undervisning.....	10
3.4 Abstrakta tankar och deras tillämpning.....	10
3.5 Skapandet av engagerande och elevanpassade lärmiljöer.....	11
3.6 Sammanfattning.....	11
4. GEOGRAFIÄMNETS INNEHÅLL OCH MÅL.....	12
4.1 Lgr 22.....	12
4.2 Lgr 22 och forskningsbaserade undervisningsmetoder i geografi.....	13
5. METOD.....	14
5.1 Val av metod.....	14
5.2 Intervjuguiden.....	15
5.3 Koppling till behaviorism.....	16
5.4 Koppling till pragmatismen.....	17
5.5 Etiska principer och deras tillämpning i min studie.....	17
5.6. De intervjuade lärarna.....	17
5.7 Intervjusituationen.....	18
5.8. Analys av insamlat material.....	19
6. RESULTAT.....	20
6.1 Lärarnas erfarenheter och deras inflytande på metodval.....	20
6.2. Geografiämnetts karaktär och roll.....	21
6.3 Undervisningsstrategier och metoder.....	21
6.4 Tvärvetenskapliga perspektiv.....	22
7. ANALYS.....	22
7.1 Behaviorismens inverkan på undervisningens struktur.....	22
7.2 Pragmatismens relevans för engagerande undervisning.....	23
7.3 Tvärvetenskaplig undervisning och teori.....	23
7.4 En balans mellan teori och praktik.....	24
8. DISKUSSION.....	24
9. SLUTSATS.....	26

10. KÄLL - OCH LITTERATURFÖRTECKNING.....	28
Bilaga 1.....	30
Intervjuguide.....	30

1. INLEDNING

Geografi är ett ämne som förenar naturvetenskapliga och samhällsvetenskapliga perspektiv för att hjälpa oss förstå de komplexa sambanden mellan människa och miljö. Ämnet sträcker sig bortom kartor och klimat och utforskar hur naturliga och samhälleliga processer påverkar varandra. I en värld präglad av globala utmaningar som klimatförändringar, migration och hållbar utveckling är det avgörande att ge eleverna inte bara faktakunskap, utan också verktyg för att analysera och agera i en sammanlänkad värld. Men hur uppnår lärarna detta i praktiken?

Enligt Bladh och Nilsson (2023) samt Sanderoth (2015) kräver en effektiv geografiundervisning en koppling mellan teoretiska kunskaper och praktiska, aktiverande inslag. Geografiska och utomhusbaserade lärmiljöer lyfts fram som viktiga för att stärka elevers engagemang och förståelse. Denna utgångspunkt anknyter till vidare forskning inom pedagogik, där man bland annat skiljer mellan behavioristiska och pragmatiska undervisningsmetoder (Säljö, 2020, s. 285).

Behaviorismen fokuserar på vikten av strukturerad inläring, ofta med en bas i teoretiska kunskaper, medan pragmatismen betonar betydelsen av verklighetsnära och elevcentrerade aktiviteter. Under de senaste årtiondena har de pragmatiska undervisningsmetoderna vunnit mer gehör, något som också speglas, i viss mån, i läroplanerna för geografiundervisningen. Den senaste läroplanen, Lgr22, lägger större betoning på pragmatism än den föregående, Lgr11, vilket visas senare i denna uppsats. Det betyder dock inte att dessa två övergripande perspektiv på undervisning utesluter varandra.

Enligt Säljö (2020) kan de med fördel kombineras. Balansen mellan dessa metoder varierar dock mellan lärare och mellan olika undervisningssituationer. Lärare står ofta inför betydande utmaningar, såsom begränsade resurser och tidsbrist. Denna uppsats försöker ytterligare belysa hur geografilärare förhåller sig till olika undervisningsmetoder, hur de motiverar dem och hur de tillämpar dem i praktiken.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur geografilärare på högstadiet planerar och genomför sin undervisning för att hjälpa eleverna att förstå geografiämnet och de komplexa sambanden mellan natur, samhälle och människor, med särskilt fokus på valet av undervisningsmetoder samt de hinder lärarna möter. Studien fokuserar på lärarnas val av strategier och metoder, vilka hinder de möter i praktiken samt hur de hanterar dessa hinder. I analysen av lärarnas undervisning tar jag hjälp av två teorier inom pedagogik, som betonar fördelarna med specifika undervisningsmetoder: behaviorism och pragmatism.

Genom att analysera lärarnas strategier och metoder vill jag med uppsatsen belysa hur undervisningen kan skapa en meningsfull och engagerande lärandeupplevelse som främjar både grundläggande färdigheter och kritiskt tänkande inom geografi som tvärvetenskapligt ämne.

För att besvara syftet formuleras följande frågeställningar:

- Hur balanserar lärare behavioristiska och pragmatiska strategier för att skapa en effektiv lärmiljö?
- Vilka hinder möter lärare i genomförandet av interaktiva och elevcentrerade undervisningsmetoder i geografiämnet?

1.2 Avgränsningar

Jag har avgränsat studien till att fokusera enbart på högstadielärare som undervisar i geografi. Studien baseras i huvudsak på intervjuer med tre lärare. Detta begränsar möjligheten att generalisera resultaten till en bredare kontext eller till andra skolmiljöer, men ger samtidigt en god inblick i lärarnas erfarenheter och motiv. Jag har heller inte haft möjlighet att observera verkliga undervisningssituationer, vilket är en brist, utan har här behövt förlita mig på vad de intervjuade lärarna själva beskriver.

1.3 Disposition

Uppsatsen inleds med en beskrivning av de två huvudsakliga teoretiska utgångspunkterna inom pedagogik, nämligen pragmatism och behaviorism. Därefter sammanfattar jag tidigare forskning med anknytning till de valda teorierna, med särskilt fokus på geografididaktiska studier. Efter forskningsöversikten redogör jag för de metoder och data som uppsatsen bygger på, för att sedan gå vidare till resultatgenomgång, diskussion och slutsatser.

2. TEORETISKT RAMVERK

Här utforskar jag två pedagogiska teorier: pragmatismen och behaviorismen, samt deras relevans för undervisning och lärande. Både behaviorismen och pragmatismen har sina styrkor och svagheter. Behaviorismen bidrar med effektiva metoder för att befästa grundläggande kunskaper, medan pragmatismen är användbar för att skapa en undervisning som är engagerande och kopplad till elevernas verklighet. Tillsammans ger dessa teorier en bredare förståelse för hur undervisning kan utformas för att möta olika behov och mål.

2.1 Behaviorismen

Behaviorismen är en psykologisk teori som fokuserar på att studera människans beteende genom att analysera de synliga reaktionerna på stimuli från omvärlden, snarare än att undersöka våra inre tankar och känslor. Enligt denna teori formas våra handlingar av externa faktorer, såsom stimuli från omgivningen, och dessa handlingar kan mätas och observeras på ett objektivt sätt.

Baum (2017, s. 8) förklarar att behaviorismen anser att endast observerbara beteenden kan studeras vetenskapligt, medan inre processer, såsom tankar och känslor, inte anses vara relevanta för vetenskaplig undersökning, eftersom de inte kan observeras direkt. Detta gör behaviorismen till en objektiv teori som inte fokuserar på individens inre värld, utan istället på de ytliga reaktionerna på yttre stimuli, som kallas respons. Behaviorismens inflytande på pedagogiken var stort under mitten av 1900-talet, där dess principer användes för att utveckla strukturerade metoder för att bryta ner komplexa färdigheter i mindre, mätbara delmål.

Säljö (2020, s. 242) förklarar att detta synsätt ledde till användningen av positiv förstärkning och repetitiva övningar för att befästa grundläggande färdigheter, såsom att lära sig glosor, lösa matematikproblem och memorera kartor. Programmerade läromedel och undervisningsmaskiner gav elever omedelbar feedback på sina prestationer, vilket skapade ett effektivt och systematiskt sätt att lära sig. Trots de positiva effekterna av dessa tillämpningar, har behaviorismen också kritiserats för att förenkla lärandeprocessen. Säljö (2020, s. 238) påpekar att behaviorismen främst betonar repetitiva övningar och positiv förstärkning för att forma beteenden, vilket gör att den inte främjar

djupare förståelse eller förmågan att reflektera över komplexa problem. Lärande ses snarare som en linjär process där elever fokuserar på att minnas eller utföra uppgifter utan att utveckla en mer kritisk eller kreativ förståelse för ämnet. Därmed anses viktiga aspekter som kreativitet och innovation inte beaktas, vilket gör behaviorismen otillräcklig i sammanhang där djupare förståelse och aktivt deltagande är centrala för lärandet (Säljö, 2020, s. 242). Imsen (2006, s. 38) understryker att en viktig tillämpning av behaviorismens teorier är beteendemodifikation, där belöningar används systematiskt för att förändra individens beteende. Detta tillvägagångssätt används ofta för att dämpa oönskat beteende eller stimulera önskat beteende, exempelvis inom skolor och behandlingshem. Här ses människor som passiva mottagare av externa stimuli, där beteendet formas utan större hänsyn till individens tankar eller känslor. Sammanfattningsvis bidrar behaviorismen med effektiva och objektiva metoder för att befästa grundläggande färdigheter genom att använda positiva förstärkningar och repetitiva övningar. Samtidigt har teorin kritiserats för att den inte beaktar viktiga aspekter av lärande, såsom djupare förståelse, kreativt tänkande och reflektion, vilket gör den otillräcklig i sammanhang där dessa förmågor är centrala.

2.2 Pragmatismen

Pragmatismen är en filosofisk inriktning som växte fram i USA under slutet av 1800-talet och betonar vikten av de praktiska konsekvenserna av idéer och teorier för att förstå deras värde och giltighet. Enligt pragmatismen bör teorier och idéer utvärderas utifrån deras förmåga att lösa konkreta problem, både inom vetenskapen och i vardagen. Detta innebär att pragmatismen fokuserar på hur idéer kan användas för att hantera praktiska problem, vilket gör den särskilt relevant inom utbildning och pedagogik (Stensmo, 2007, s. 201). Pragmatismens syn på utbildning betonar aktivt, reflekterande lärande där både individuella och sociala dimensioner av utbildning är centrala. Utbildningen ska vara relevant för elevernas framtida liv och samhällsengagemang, och läroplanen bör vara flexibel och integrera både teoretiska och praktiska kunskaper i en dynamisk och interaktiv lärandemiljö (Stensmo, 2007, s. 217).

Det innebär att undervisningen måste vara praktisk, där både teoretiska och praktiska aktiviteter blandas för att skapa en mer dynamisk och meningsfull inläring. Genom att koppla teori till verkliga livssituationer kan eleverna förberedas på att hantera problem de kan möta i sina egna liv (Säljö, 2020, s. 265). Pragmatismens filosofi understryker att kunskap bör vara praktisk och direkt kopplad till elevernas vardag, snarare än att bestå av abstrakta eller tidlösa idéer. Genom att skapa konkreta och relevanta aktiviteter blir kunskapen inte bara lättare att förstå, utan också mer meningsfull och användbar för eleverna i deras dagliga liv. Ett välkänt citat inom pragmatismen: *"You teach a child, not a subject"*, illustrerar tanken att undervisningen bör utgå från elevernas egna behov och erfarenheter, istället för att strikt följa fasta ämnesindelningar (Säljö, 2020, s. 265). Detta innebär att undervisning inte bara handlar om att förmedla information, utan att skapa en lärandemiljö där eleverna får en aktiv roll i sin egen lärandeprocess.

Trots de många fördelarna med pragmatismen, har den också kritiserats. Säljö (2014) påpekar att den betraktar kunskap som relativ, vilket innebär att det inte finns några universella sanningar. Kritiker menar att denna relativism kan ge intryck av att "allt är tillåtet" eller att alla perspektiv är lika giltiga, vilket kan göra det svårt att fastställa vad som är korrekt eller fel i en utbildningskontext. I situationer där tydliga riktlinjer och objektiva normer för kunskap anses vara

viktiga, kan detta ses som ett problem. Eftersom pragmatismen inte alltid erbjuder en gemensam grund för att avgöra objektiv sanning, kan det vara utmanande att tillämpa den i miljöer där en mer standardiserad förståelse av kunskap krävs (Säljö, 2014, s. 290).

Trots denna kritik erbjuder pragmatismen ett värdefullt pedagogiskt ramverk för att skapa en relevant och engagerande undervisning. Genom att koppla teori till elevernas verklighet och vardag kan geografilärare skapa en lärandemiljö där eleverna inte bara lär sig fakta, utan också förstår hur dessa kunskaper kan tillämpas på komplexa samhällsfrågor, såsom hållbar utveckling och sambanden mellan natur, samhälle och människor. Pragmatismen gör det möjligt för elever att se nyttan med det de lär sig genom att koppla det till verkliga problem och utmaningar de kan möta i sina liv.

3. TIDIGARE FORSKNING

I detta kapitlet redogör jag för tidigare forskning, som tillsammans ger en översikt av hur undervisningens struktur och innehåll påverkar elevernas lärande. Kapitlet lyfter fram en utveckling från traditionell faktabaserad undervisning till mer elevcentrerade och pragmatiska metoder som syftar till att skapa en engagerande och meningsfull lärmiljö.

3.1 Traditionell geografiundervisning

Traditionell geografiundervisning har genomgått en långsam förändring, vilket Molin (2006, s. 44) beskriver i sin studie av läroböckernas utveckling från 1870 till 1985. Tidigare var läromedel ofta föråldrade, med ibland felaktiga framställningar av folk och länder, och de uppdaterades sällan med ny kunskap.

Under lång tid, särskilt mellan 1887 och 1940-talet, dominerade en naturvetenskaplig syn på geografi, som var starkt influerad av naturdeterministiska idéer (Molin, 2006, s. 44). Människors liv och samhällen förklarades främst utifrån deras naturliga miljö, utan större hänsyn till kulturella eller samhällsliga faktorer (Molin, 2006, s. 44). Dessa perspektiv lever kvar, vilket Molin (2006) konstaterar, och påverkar både lärare och elever. Enligt studier från 1990-talet associerade gymnasieelever i Skåne geografiämnet med namngeografi, och liknande resultat visades i en undersökning av blivande lärare i Kristianstad (Molin, 2006, s. 44). Detta tyder på att geografiämnet fortfarande präglas av traditionella ämnesinnehåll som namngeografi, regionalgeografi och naturgeografi, vilket begränsar förståelsen av ämnet. Molin (2006, s. 204) menar att en risk med den traditionella undervisningen är att eleverna blir mindre engagerade eftersom ämnet inte kopplas till deras egna erfarenheter eller intressen.

För att göra geografiundervisningen mer relevant och intressant, föreslår Molin (2006, s.204) att det är viktigt att hitta en balans mellan faktakunskap och en mer reflekterande och kritisk syn på ämnet. Molin (2006, s. 204) påpekar att lärarnas val av innehåll förstås genom de selektiva traditionerna, vilket innebär att vissa delar av geografiundervisningen förstärks och bevaras, medan andra, mer aktuella eller kritiska perspektiv får mindre uppmärksamhet. Molin (2006, s. 204) förklarar att detta leder till att en dominerande syn på geografi utvecklas, och den synen blir normen för vad geografi är och bör vara. Därför tenderar lärare att välja innehåll som passar in i dessa traditioner, vilket gör att traditionella metoder och ämnesinnehåll fortsätter att dominera undervisningen. Samtidigt får mer aktuella eller kritiska perspektiv på geografi, som rör

samhällsproblem och globala frågor, mindre plats i klassrummet. Enligt Molin (2006, s. 204) beror detta på att många lärare inte använder det tolkningsutrymme som finns i läroplanen. De relaterar därför inte läroplanens mål om demokratisk fostran till det ämnesinnehåll de undervisar om. Många lärare uppfattar att kursplanerna redan ger tydliga anvisningar om vilket innehåll som ska tas upp, och ser "Mål att uppnå" som en klar vägledning för vad eleverna ska lära sig (Molin, 2006, s. 204). Detta gör att geografiundervisningen ofta blir fokuserad på att förmedla fakta och konkreta kunskaper, snarare än att inkludera värderingar och diskussioner om aktuella samhällsfrågor Molin (2006, s. 204). På så sätt får viktiga ämnen som solidaritet, social rättvisa, jämlikhet, etnicitet och hållbar utveckling inte den uppmärksamhet de förtjänar, vilket gör att en stor möjlighet att diskutera dessa viktiga frågor går förlorad i undervisningen.

3.2 GeoCapabilities-projektet

Bladh och Nilsson (2023, s. 14) förklarar att GeoCapabilities är ett internationellt forsknings- och utvecklingsprojekt som fokuserar på geografi som skolämne och geografilärares professionella utveckling. Projektet bygger på tanken att specialiserad geografisk kunskap är en kraftfull resurs för undervisningen och hjälper elever att förstå världen på ett djupare sätt. En central del av projektet är att utveckla elevers förmåga att tänka och resonera geografiskt. Bladh och Nilsson (2023) betonar att projektet handlar om att eleverna inte bara lär sig geografiska fakta, utan också förmågan att använda dessa fakta för att analysera och reflektera över komplexa samhällsfrågor, som exempelvis migration, hållbar utveckling och globala utmaningar.

GeoCapabilities är inspirerat av förmågeperspektivet (capability approach), som handlar mänsklig utveckling om att möjliggöra personlig autonomi och frihet genom att utveckla olika förmågor (Bladh och Nilsson 2023, s. 14). Bladh och Nilsson (2023) förklarar vidare att detta synsätt appliceras på geografiundervisning genom att ge eleverna verktyg för att tänka kritiskt och analysera geografiska problem och frågeställningar. GeoCapabilities-projektet ser på läraren som en "reell läroplansmakare", vilket innebär att läraren gör reflekterade och välgrundade val i sin undervisning för att skapa en lärandemiljö där elevernas geo-förmågor utvecklas. Dessa geo-förmågor handlar om att eleverna ska kunna analysera och förstå komplexa geografiska samband, och samtidigt utveckla ett kritiskt tänkande kring val och beslut som påverkar människors liv och miljöer. Bladh och Nilsson (2023) förklarar att undervisningen måste balansera mellan ämnesinnehåll och elevernas behov för att göra geografi relevant och användbar för eleverna i deras vardag.

Projektet fokuserar på två typer av kunskap som är viktiga för elevernas utveckling: propositionell kunskap, som handlar om geografiska fakta och begrepp, och procedurell kunskap, som handlar om att använda dessa fakta för att genomföra geografiska analyser och fatta informerade beslut. Genom att kombinera dessa två typer av kunskap kan eleverna få både en djupare förståelse för världen och verktyg att agera på den (Bladh & Nilsson, 2023, s. 25). GeoCapabilities uppmuntrar till samarbete mellan lärare och forskare för att förbättra undervisningen och skapa en mer engagerande geografiundervisning. Genom att använda didaktiska modeller kan lärare strukturera undervisningen så att komplexa geografiska ämnen blir lättare att förstå och mer relevanta för eleverna. Trots utmaningar som resursbrist och osäkerhet kring hur modellerna ska användas, ser Bladh och Nilsson (2023) GeoCapabilities som en inspirationskälla

för att utveckla en modern geografiundervisning som främjar kritiskt tänkande och fördjupad geografisk förståelse.

3.3 Lärarens ämneskunskaper och elevanpassad undervisning

Lärarens djupa ämneskunskaper och förmåga att anpassa undervisningen efter elevernas behov är avgörande för att skapa effektiv undervisning och motivera elever. Även om djupa ämneskunskaper är en viktig grund för att ge elever rätt stöd och säkerställa undervisningens kvalitet, räcker de inte i sig (Hattie, 2014, s. 31). En skicklig lärare kan fortfarande möta utmaningar i att undervisa nybörjare, eftersom läraren kanske inte fullt ut förstår de svårigheter som eleverna möter. För att ämneskunskaperna ska bli till verklig nytta för eleverna måste läraren kunna förklara komplexa begrepp på ett enkelt och tydligt sätt, samtidigt som undervisningen måste vara relevant och engagerande, så att den kopplas till elevernas egna erfarenheter.

Hattie (2014) beskriver att lärare som besitter stora ämneskunskaper ibland underskattar svårigheten för elever att lära sig samma sak, något som kan kallas ”kunskapens förbannelse”. Det innebär att lärare, med sina djupa ämneskunskaper och lång erfarenhet, kan ha svårt att sätta sig in i de utmaningar som elever möter, och ha svårt att anpassa undervisningen så att den blir begriplig för elever som saknar förkunskaper. Trots dessa svårigheter beskriver Hattie (2014) att elever oftast uppskattar lärare med djupa ämneskunskaper. Däremot, om en lärare uppfattas som mindre kompetent eller inte kan förmedla kunskap på ett begripligt sätt, finns en risk att elever snabbt tappar respekten för denna. Enligt Hattie (2014, s. 32) krävs mer än bara ämneskunskap för att skapa framgångsrik undervisning. Läraren behöver vara en skicklig pedagog som kan anpassa sig efter elevernas behov och förstå deras perspektiv. Genom att balansera struktur och flexibilitet kan läraren inte bara hjälpa elever att förstå och använda kunskaper, utan också inspirera och motivera dem att fortsätta lära sig. Detta gör lärarens roll både allsidig och avgörande för elevernas långsiktiga lärande och utveckling.

3.4 Abstrakta tankar och deras tillämpning

Willingham (2009) diskuterar att många elever har svårt att koppla abstrakta koncept som de lärt sig i klassrummet till sin vardag och nya situationer. För att underlätta denna överföring av kunskap, framhåller han vikten av att koppla undervisningen till elevernas egna erfarenheter. Ett exempel från Willingham (2009) där en elev, som lärt sig att beräkna arean av en rektangel i klassrummet, kan ha svårt att förstå att samma princip kan tillämpas på en fotbollsplan (Willingham, 2009, s. 111).

Undervisningen bör därför innehålla konkreta exempel som hjälper elever att se mönster och gemensamma drag mellan olika situationer. Vidare påpekar Willingham (2009) att lärare behöver vara flexibla och kreativa i sin undervisning, genom att välja exempel som relaterar till elevernas vardag. Att det finns skillnader mellan ytlig utantillkunskap och djupare förståelse, där den senare innebär att elever kan reflektera, dra paralleller och tillämpa kunskap i nya sammanhang (Willingham, 2009, s. 121). Denna skillnad speglar den kontrast som finns mellan behaviorismens och pragmatismens syn på lärande.

3.5 Skapandet av engagerande och elevanpassade lärmiljöer

Sanderoth (2015) diskuterar hur viktigt det är för läraren att skapa lärandemiljöer som inte bara är informativa utan även engagerande och meningsfulla för eleverna. Författaren betonar att lärarens uppdrag inte enbart handlar om att förmedla faktakunskaper, utan också om att främja elevernas utveckling av viktiga färdigheter som problemlösning och kritiskt tänkande. Dessutom framhåller Sanderoth (2015) att undervisningen ska bidra till att forma elevernas värderingar och attityder, vilket förbereder dem för livet utanför skolan. För att skapa en sådan lärandemiljö är det avgörande att läraren anpassar undervisningen efter elevernas individuella behov och skapar ett klimat där de aktivt deltar i sin egen lärandeprocess. Vidare lyfter Sanderoth (2015) fram värdet av utomhusstudier, som särskilt engagerar flera av elevernas sinnen och stärker kopplingen mellan teori och praktik (Sanderoth, 2015, s. 82). Genom att använda verkliga platser som lärandeverktyg ges eleverna möjlighet att ställa frågor baserade på sina egna observationer, vilket skapar en mer konkret och dynamisk lärandeupplevelse. Detta kontrasterar mot den mer teoretiska och strukturerade undervisningen i klassrummet (Sanderoth, 2015, s. 90).

Schmidinger & Brandt (2015) diskuterar hur närområdesexkursioner ger lärarna fler möjligheter att genomföra praktiska studier där eleverna direkt kan observera och analysera geografiska objekt och processer i sin omgivning. De framhåller att denna typ av undervisning gör lärandet mer engagerande och ger eleverna möjlighet att uppleva och visualisera geografiska fenomen i verkliga situationer. Dock påpekar de att aktiviteterna i fält behöver behandlas ordentligt i klassrummet för att väcka elevernas intresse och känslomässiga engagemang, vilket underlättar både deras lärande och kognitiva bearbetning (Schmidinger & Brandt, 2015, s. 41).

Enligt författarna främjar utomhusundervisning också elevernas användning av olika källor för sitt lärande, såsom objekt på platsen, bilder och både egna och andras erfarenheter. Forskning visar att tid utomhus inte bara förbättrar lärandet utan också har positiva effekter på elevernas fysiska och psykiska hälsa. Genom att koppla undervisningen till elevernas egna liv och omgivningar utvecklar de en känsla av samhörighet med både kultur och natur, vilket hjälper dem att förstå hur deras erfarenheter är kopplade till globala sammanhang.

3.6 Sammanfattning

I detta kapitel beskrivs hur undervisningens struktur och innehåll påverkar elevernas lärande. Det finns en utveckling från traditionell faktabaserad undervisning till mer elevcentrerade metoder som gör lärandet mer engagerande och meningsfullt.

Den traditionella geografiundervisningen i geografi diskuterar Molin (2006) att det har fokuserat på fakta, utan att koppla undervisningen till elevernas egna erfarenheter. Molin (2006) menar att detta kan minska elevernas engagemang, då ämnet inte relateras till aktuella samhällsfrågor. För att geografiundervisningen ska bli mer relevant föreslår Molin en balans mellan faktakunskap och kritiskt tänkande.

Molin (2006) betonar att traditionella metoder och innehåll fortsätter dominera undervisningen, medan mer aktuella perspektiv får mindre plats. GeoCapabilities-projektet, beskrivet av Bladh och Nilsson (2023), syftar till att utveckla elevers geografiska tänkande genom att förstå samband mellan geografiska aspekter, såsom plats och globala frågor. Projektet uppmuntrar elever att reflektera kritiskt över komplexa samhällsfrågor och stärker deras förmåga att analysera och förstå

världen. För att uppnå detta betonas vikten av att kombinera två typer av kunskap: fakta (propositionell kunskap) och förmågan att använda dessa fakta i geografiska analyser (procedurell kunskap). Hattie (2014), diskuterar om lärarens ämneskunskaper och förmåga att anpassa undervisningen som avgörande för elevernas lärande. Hattie (2014) menar att en skicklig lärare inte bara behöver förmedla kunskap, utan också kunna förklara komplexa begrepp på ett enkelt sätt och anpassa undervisningen efter elevernas behov. Läraren ska också kunna inspirera och motivera eleverna.

Willingham (2009) säger att undervisningen bör innehålla konkreta exempel för att hjälpa eleverna att använda sina kunskaper på nya sätt. Abstrakta idéer kan vara svåra för eleverna att koppla till verkliga situationer. Med det menar Willingham (2014) att lärarna bör använda konkreta exempel och aktiviteter som gör det lättare för eleverna att förstå hur abstrakta begrepp kan användas i praktiken.

Sanderoth (2015) betonar vikten av att skapa engagerande lärmiljöer som inte bara förmedlar fakta utan också främjar kritiskt tänkande och problemlösning. Utomhusstudier och exkursioner ger eleverna möjlighet att använda flera sinnen och förstå sambandet mellan teori och praktik, vilket gör lärandet mer dynamiskt och kopplat till deras egna liv och omgivningar. Detta stärker elevernas engagemang och förståelse. Schmidinger och Brandt (2015) håller med och menar att exkursioner i närområdet ger fler möjligheter för praktisk undervisning. Genom att studera geografiska objekt och processer på plats får eleverna en konkret upplevelse av det de lär sig, vilket gör undervisningen mer engagerande. För att dessa aktiviteter ska vara effektiva, behöver läraren också koppla det som studeras ute i fält till klassrumsundervisningen, vilket ökar elevernas intresse och lärande.

Utomhusundervisning ger också eleverna möjlighet att använda olika källor för sitt lärande, som föremål på platsen, bilder och egna erfarenheter. Forskning visar att tid utomhus inte bara förbättrar deras lärande utan även deras fysiska och psykiska hälsa. Genom att koppla undervisningen till elevernas egna liv och omgivningar förstår de bättre hur deras erfarenheter hänger ihop med globala sammanhang.

4. GEOGRAFIÄMNETS INNEHÅLL OCH MÅL

Kapitel 4 inleds med en genomgång av de officiella ramar som styr undervisningen, Läroplanen för grundskolan (Lgr 22), och hur dessa ramar påverkar lärarnas val av undervisningsmetoder. Vidare kopplar jag forskarnas texter till de mål och det innehåll som fastställs i kursplanen, för att undersöka hur dessa styrdokument bidrar till lärarnas metodval och deras förmåga att skapa en relevant och engagerande undervisning.

4.1 Lgr 22

Kursplanen i ämnet geografi syftar till att ge eleverna en bred och djup förståelse för jordens livsmiljöer och förhållanden. Den betonar samspelet mellan människan, samhället och naturen och ger eleverna kunskaper som hjälper dem att förstå och analysera vår omvärld. Målet är att eleverna ska utveckla både geografiska kunskaper och förmåga att använda dessa kunskaper för att förstå och lösa globala och lokala utmaningar. Undervisningen ska hjälpa eleverna att utveckla kunskaper om geografiska förhållanden och mönster på olika platser och i olika regioner. Eleverna ska också få förståelse för hur naturgivna processer och människans aktiviteter påverkar landskap och

livsmiljöer. Genom att arbeta med både lokala, regionala och globala perspektiv ska eleverna få en helhetssyn på viktiga samhällsutmaningar som globalisering, klimatförändringar, migration och hållbar utveckling. Eleverna ska utveckla kunskaper om miljö- och utvecklingsfrågor, inklusive klimatförändringar, tillgång till naturresurser, befolkningsfrågor och levnadsvillkor. Undervisningen ska ge dem förmågan att analysera och reflektera över olika lösningar på dessa problem, med fokus på hållbar utveckling från ekologiska, sociala och ekonomiska perspektiv. Dessutom ska eleverna lära sig att använda geografiska metoder och verktyg, som kartor och geografiska informationssystem (GIS), för att beskriva och analysera omvärlden.

Geografins metoder och verktyg: Eleverna ska också få kunskaper om kartor, både digitala och analoga, samt GIS, och hur dessa används för att beskriva geografiska platser och mönster. De ska lära sig att använda dessa verktyg för att samla och analysera data om geografiska förhållanden, och utveckla förmågan att tänka geografiskt genom att förstå hur olika processer och faktorer påverkar människors liv och miljö. En central del av kursplanen är att ge eleverna förståelse för hållbar utveckling och de utmaningar som samhället står inför. Det innebär att analysera hur klimatförändringar påverkar olika delar av världen, samt hur människors användning av naturresurser – både förnybara och icke-förnybara – påverkar miljön och samhället. Eleverna ska också reflektera över intressekonflikter som kan uppstå kring naturresurser och hur olika samhällen kan arbeta för att främja hållbar utveckling på både lokal, regional och global nivå. Sammanfattningsvis syftar geografiundervisningen enligt kursplanen till att utveckla elevernas förmåga att tänka geografiskt och förstå världen på ett djupare sätt, med fokus på hållbarhet, mänskliga rättigheter och globala samhällsutmaningar (Skolverket, 2022).

4.2 Lgr 22 och forskningsbaserade undervisningsmetoder i geografi

Forskarna påpekar att läroplanens innehåll och mål spelar en central roll i hur lärarna planerar och genomför undervisningen och att dessa ramar påverkar undervisningens struktur och innehåll. Lgr 22 ställer krav på att geografiundervisningen ska hjälpa eleverna att utveckla både geografiska kunskaper och förmågan att analysera komplexa samhällsfrågor, såsom klimatförändringar, migration och hållbar utveckling. Denna koppling mellan läroplanens mål och de metodiska val som lärarna gör i klassrummet skapar en tydlig ram för hur undervisningen bör bedrivas. Molin (2006) påpekar att undervisningen i geografi ofta kan tendera att bli alltför faktatung och traditionell, där geografiska fakta om länder och landskap får dominera.

Om undervisningen inte relaterar till aktuella samhällsfrågor riskerar elevernas engagemang att minska. Här understryker Molin vikten av att balansera faktakunskap med kritiskt tänkande för att ge geografiämnet större relevans och ge eleverna förutsättningar att utveckla en djupare förståelse för hur natur och samhälle samverkar. Detta perspektiv relaterar direkt till kraven av Lgr 22 på att undervisningen ska ge eleverna verktyg att förstå och analysera globala och lokala samhällsutmaningar, vilket gör att lärarna måste välja metoder som inte bara förmedlar faktakunskap utan också utmanar eleverna att tänka kritiskt och reflektera över de globala frågor som de ställs inför. Vidare visar Bladh och Nilsson (2023) genom GeoCapabilities-projektet på vikten av att kombinera två typer av kunskap: propositionell kunskap (geografiska fakta) och procedurell kunskap (förmågan att använda dessa fakta för att analysera geografiska frågor) – för att utveckla elevers geografiska tänkande. Detta projekt betonar att elever ska lära sig att förstå och

analysera världen genom att koppla de geografiska fakta de lär sig till konkreta analyser av globala frågor. Denna syn på kunskap är nära kopplad till Lgr 22 som betonar på att ge eleverna en helhetssyn på geografiska frågor som inte bara handlar om att lära sig fakta, utan även om att kunna tillämpa dessa fakta i konkreta och meningsfulla sammanhang.

Hattie (2014) betonar vidare att en skicklig lärare inte enbart behöver förmedla kunskap, utan också måste kunna anpassa undervisningen efter elevernas behov och förutsättningar. Läraren ska kunna förklara komplexa begrepp på ett sätt som är begripligt för alla elever och samtidigt motivera dem att aktivt delta i undervisningen. Detta synsätt stämmer väl överens med de kraven som Lgr 22 ställer på att undervisningen ska vara engagerande och anpassad för att utmana eleverna att tänka kritiskt och utveckla sin förmåga att reflektera över aktuella samhällsfrågor.

Slutligen poängterar Willingham (2009) och Sanderoth (2015) vikten av att använda konkreta exempel och skapa engagerande lärmiljöer där eleverna inte bara förmedlas fakta utan också får möjlighet att använda sina kunskaper på ett praktiskt sätt. Exkursioner och utomhusstudier ger eleverna konkreta erfarenheter som hjälper dem att förstå teorin i verkliga sammanhang. Detta perspektiv understryker hur Lgr 22:s fokus på att använda geografiska metoder och verktyg, såsom kartor och GIS, möjliggör för lärarna att skapa en undervisning som både är praktisk och relevant för eleverna. Genom att skapa dynamiska lärmiljöer där eleverna får utforska och analysera geografiska fenomen själva, kan lärarna hjälpa dem att utveckla en djupare förståelse för världen och deras plats i den. Sammanfattningsvis visar forskningen på vikten av att koppla undervisningen till relevanta samhällsfrågor och att skapa en undervisning som balanserar faktakunskap med kritiskt tänkande. Forskarna betonar också lärarens förmåga att anpassa undervisningen för att möta elevernas behov och skapa en lärandeupplevelse som är både praktisk och teoretisk. Detta förhållningssätt relaterar direkt till Lgr 22 (Skolverket, 2022) att ge eleverna verktyg att förstå och lösa globala och lokala samhällsutmaningar och utveckla en helhetssyn på världen.

5. METOD

5.1 Val av metod

I min studie har jag använt semistrukturerade intervjuer som metod, en kvalitativ forskningsmetod som baseras på en intervjuguide. Enligt Christoffersen (2015) innebär semistrukturerade intervjuer att forskaren använder en guide med övergripande teman och öppna frågor, vilket ger informanterna möjlighet att uttrycka sina svar med egna ord.

Detta gör att man får mer detaljerade och nyanserade svar än vad som vore möjligt med förkodade frågeformulär. En annan fördel med denna metod är dess kombination av struktur och flexibilitet, vilket gör det möjligt för intervjuaren att anpassa frågorna efter samtalets utveckling och informantens svar, samtidigt som alla relevanta ämnen täcks. Detta gör metoden särskilt användbar för att få en djupare förståelse för de olika perspektiven och erfarenheterna som informanterna delar med sig av (Dunn, 2021, s. 149).

Valet av semistrukturerade intervjuer i min studie grundar sig på behovet av att samla in kvalitativ data för att belysa de specifika frågeställningarna. En semistrukturerad intervju innebär att intervjuaren har förberedda frågor, men även friheten att ställa följdfrågor. (Bryman, 2011, s. 206). Denna flexibilitet gör det möjligt att utforska ämnen på djupet och ger en bättre förståelse för

informantens perspektiv. Samtidigt är det viktigt att komma ihåg att intervjun har en viss struktur, vilket säkerställer att alla relevanta ämnen täcks.

En nackdel med semistrukturerade intervjuer är att intervjuaren, som har en aktiv roll, kan påverka svaren. Om intervjuaren styr samtalet för mycket kan svaren bli färgade av forskarens perspektiv snarare än att återspegla deltagarens genuina åsikter (Dunn, 2021, s. 158). Detta var något jag var medveten om under intervjuerna och strävade efter att låta deltagarna uttrycka sina svar utifrån sina egna erfarenheter utan att avbryta dem.

För att säkerställa att intervjuerna höll sig fokuserade och att alla viktiga ämnen täcktes, använde jag mig av en intervjuguide. En intervjuguide är ett viktigt verktyg som gör det möjligt för forskaren att styra samtalet samtidigt som den behåller flexibilitet för att kunna utforska nya och oväntade insikter under intervjun (Christoffersen, 2015, s. 87). Min guide var utformad med en blandning av specifika teman och öppna frågor, vilket gav intervjuerna både struktur och utrymme för att anpassa sig efter samtalets gång. Genom att använda denna metod strävade jag efter att samla in detaljerad och nyanserad information som kunde belysa de specifika frågeställningarna i uppsatsen.

5.2 Intervjuguiden

I min studie har jag använt mig av en intervjuguide enligt Christoffersen (2015) som en struktur för att genomföra semistrukturerade intervjuer. Enligt Christoffersen (2015) bör intervjuguiden inkludera olika typer av frågor och faser som leder samtalet från inledning till avslut. Jag började intervjuerna genom att presentera mig själv och informera om studiens syfte, de ämnen som skulle behandlas och informantens rätt att avbryta intervjun när som helst. Jag säkerställde även att informanterna kände sig trygga genom att förklara hur intervjun skulle dokumenteras och hur data skulle hanteras efteråt samt garanterade anonymitet. Intervjuerna inleddes med enkla frågor för att bygga en förtroendefull relation med informanten, såsom frågor om fritidsintressen eller andra icke-känsliga ämnen. Efter att ha etablerat denna relation gick vi vidare med introduktionsfrågor som fokuserade på temat för intervjun, för att ge informanten möjlighet att dela sina egna erfarenheter och synpunkter.

När jag övergick till de centrala frågorna i intervjuguiden (nyckelfrågorna), var fokus på att samla information relevant för studiens syfte. Dessa frågor utgjorde huvuddelen av intervjun och var avsedda att ge den mest djupgående informationen för att svara på uppsatsens frågeställningar. Jag försökte undvika alltför komplicerade eller känsliga frågor, om inte dessa var nödvändiga för undersökningen. Jag såg till att avsluta intervjuerna med neutrala frågor för att avsluta samtalet på ett avslappnat sätt och undvika att lämna informanterna i ett känslomässigt negativt tillstånd (Christoffersen, 2015, s. 88).

Den inledande delen syftade till att etablera förtroende och få informanten att känna sig bekväm i samtalet. Genom att ställa enkla och allmänna frågor om lärarens yrkesbakgrund och erfarenheter som geografilärare, fick vi en inblick i deras perspektiv och förstod hur deras tidigare erfarenheter kan påverka deras syn på geografiundervisningen. Detta steg var avgörande för att skapa en positiv relation mellan intervjuaren och informanten, vilket gjorde att de kände sig mer avslappnade och öppna under resten av intervjun. I den andra delen undersöktes lärarens syn på geografiämnet unika egenskaper och dess betydelse i utbildningen. Intervjufrågorna gav lärarna möjlighet att

reflektera över ämnets övergripande betydelse och hur geografi skiljer sig från andra ämnen. Syftet var att förstå hur lärarna ser på geografi som ett tvärvetenskapligt ämne som integrerar kunskap från flera olika discipliner. Den tredje delen fokuserade på hur lärarna planerar och genomför sin undervisning. Här undersöktes hur läraren hanterar komplexa och aktuella ämnen, vilka metoder som används för att engagera eleverna, och hur läraren utvärderar och anpassar sina metoder baserat på resultat.

Frågorna handlade även om de ämnen läraren anser vara mest relevanta och varför. I den avslutande delen fokuserades frågorna på hur lärarna presenterar geografi som ett tvärvetenskapligt ämne. Frågorna syftade till att förstå hur geografiämnet kopplas till globala, nationella och lokala sammanhang och hur lärarna använder aktuella händelser och samhällsfrågor för att engagera eleverna.

Målet var att få en inblick i hur lärarna förmedlar ämnet och hjälper eleverna att förstå geografi genom att sätta den i ett större sammanhang. Nackdelen är att frågorna kan behöva formuleras på plats under intervjun, vilket kräver god kommunikationsförmåga och självförtroende från intervjuarens sida (Dunn, 2021, s. 151). Intervjuguiden var uppdelad i fyra huvudsektioner, där varje sektion hade ett specifikt syfte för att belysa olika aspekter av geografilärares undervisning.

5.3 Koppling till behaviorism

Behaviorismen, en psykologisk teori som fokuserar på att studera ytliga och observerbara beteenden snarare än inre tankar och känslor, kan kopplas till valet av metod i undervisningen genom dess betoning på att påverka och forma elevernas beteenden genom externa stimuli. Enligt Baum (2017, s. 8) anser behaviorismen att endast observerbara beteenden är relevanta för vetenskaplig undersökning, vilket gör teorin objektiv och fokuserad på mätbara och synliga reaktioner på stimuli från omvärlden.

I undervisningen innebär detta att läraren använder metoder som belöningar och positiv förstärkning för att forma elevernas beteende och befästa lärande. Säljö (2020, s. 242) förklarar att behaviorismen påverkade utvecklingen av strukturerade metoder som delmål och repetitiva övningar, där eleverna får feedback på sina prestationer. Denna syn på lärande, där eleverna genom repetitiva övningar lär sig och befäster fakta, kan kopplas till val av metod i geografiundervisningen. Här används exempelvis kartor och andra geografiska verktyg för att stärka och befästa grundläggande geografiska kunskaper. Programmerade läromedel och användning av belöningar för att uppmuntra lärande är konkreta exempel på behavioristiska tillämpningar i klassrummet (Säljö, 2020, s. 242).

I samband med mina semistrukturerade intervjuer kan behaviorismens inflytande ses i hur lärarna fokuserar på att ge eleverna förmåga att lära sig geografiska fakta genom mätbara och repetitiva metoder. Genom att använda dessa metoder, där belöningar och positiv förstärkning tillämpas, kan lärarna påverka elevernas beteende och engagemang. Detta perspektiv hjälper mig att förstå lärarnas val av metod i relation till behaviorismens principer om att forma lärande genom yttre stimuli, och hur dessa metoder används för att säkerställa att eleverna tillägnar sig grundläggande geografiska färdigheter och fakta. Sammanfattningsvis kopplas behaviorismens fokus på att observera och påverka ytliga beteenden till val av undervisningsmetoder som använder positiv förstärkning och repetitiva övningar. Detta synsätt återspeglas i de metoder jag undersöker

genom semistrukturerade intervjuer, där lärarnas användning av belöningar och strukturerade övningar speglar behaviorismens inflytande på deras undervisning.

5.4 Koppling till pragmatismen

Enligt pragmatismen sker lärande genom att elever får erfarenheter och löser konkreta problem som de möter i sin omvärld (Säljö, 2020, s. 264). Frågorna om tvärvetenskapliga perspektiv, geografiämnets koppling till globala, nationella och lokala sammanhang, samt användningen av fältstudier och andra praktiska metoder, speglar denna syn. Det innebär att lärande inte bara handlar om att ta in teoretisk kunskap, utan också om att eleverna får möjlighet att använda sina kunskaper för att förstå och lösa verkliga problem.

Frågorna i intervjuguiden belyser hur geografilärarnas undervisning kan bygga på konkreta metoder och upprepning, samt på lärande genom erfarenhet och problemlösning som relaterar till verkliga utmaningar och sammanhang. Detta ger en grund för att undersöka hur lärare utformar sin undervisning för att både stimulera elevernas beteenden och fördjupa deras förståelse för geografi genom praktiska erfarenheter.

5.5 Etiska principer och deras tillämpning i min studie

För att säkerställa att studien genomfördes etiskt korrekt och att deltagarnas rättigheter skyddades följde jag de etiska principerna: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, vilket utgör grunden för etiskt ansvarig forskning och syftar till att säkerställa deltagarnas välbefinnande och integritet (Vetenskapsrådet, 2017) och (Bryman, 2011, s. 131).

Texten nedan förklarar jag hur jag har använt varje princip för att säkerställa en hög etisk standard och skydda deltagarnas rättigheter. I enlighet med informationskravet gav jag deltagarna tydlig och utförlig information om studien. Deltagarna informerades om studiens syfte, vad deras medverkan skulle innebära, och vilka moment de skulle delta i. Jag betonade att deras deltagande var helt frivilligt och att de när som helst hade rätt att avbryta sin medverkan utan några negativa konsekvenser. För att uppfylla samtyckeskravet såg jag till att deltagarna gav sitt uttryckliga samtycke innan de medverkade i studien. Detta innebar att de, efter att ha fått all nödvändig information, själva kunde fatta ett informerat beslut om att delta. I de fall där deltagarna var minderåriga eller inte kunde ta egna beslut inhämtades tillstånd från deras vårdnadshavare. Jag tog också hänsyn till konfidentialitetskravet genom att skydda deltagarnas integritet. All insamlad information behandlades konfidentiellt, och deltagarnas identitet förblev anonym. Endast deltagarnas ålder och yrkeserfarenhet (hur länge de har arbetat som lärare) har använts i studien. Detta gjordes för att säkerställa att obehöriga inte skulle få tillgång till uppgifterna, och allt material har förvarats på ett säkert sätt.

Slutligen följde jag nyttjandekravet genom att säkerställa att den insamlade informationen endast användes för det aktuella forskningsprojektet. Att uppgifterna inte kommer att användas för några andra ändamål, och inga uppgifter vidarebefordrades utan deltagarnas uttryckliga tillstånd.

5.6. De intervjuade lärarna

I min studie intervjuade jag tre lärare som undervisar i geografi på högstadiet, i årskurserna 7–9, vilket innebär att de arbetar med ungdomar i åldrarna 13–16 år. Jag valde att intervju just dessa

lärare för att få ett brett och mångsidigt perspektiv på geografiundervisning, eftersom de har olika bakgrunder och erfarenheter. Min relation till lärarna sträcker sig tillbaka till min tid som fritidspedagog på två olika skolor mellan 2016 och 2021, vilket gav mig möjlighet att samarbeta med dem och skapa en närmare kontakt. Detta gjorde att det kändes naturligt att vända mig till dem för denna studie.

För att genomföra intervjuerna kontaktade jag lärarna via e-post och erbjöd dem att delta. När de accepterade, genomfördes intervjuerna på deras arbetsplats, vilket skapade en trygg och bekväm atmosfär som underlättade för lärarna att dela sina tankar och erfarenheter. Under samtalen framkom det tydligt hur deras individuella bakgrund och erfarenheter, både inom geografifämnet och i andra sammanhang, har påverkat deras syn på undervisning och de metoder de använder i geografiundervisningen.

Lärare 1 och lärare 3, har ämnesbehörighet i geografi, medans lärare 2 saknar formell behörighet för ämnet men har ändå lång erfarenhet av att undervisa i geografi. Lärare 1, med cirka 18 års erfarenhet och ämnesbehörighet genom Lärarlyftet 2012, betonar vikten av struktur och repetition. Denne lärare arbetar med läroböcker och strukturerade övningar för att skapa en grundläggande förståelse för geografi. Läraren ser återkommande repetition och systematiskt arbete som centrala för elevernas lärande och menar att en tydlig struktur är avgörande för att eleverna ska kunna tillägna sig kunskap på ett hållbart sätt.

Lärare 2, med 20 års erfarenhet men utan formell behörighet i geografi, har utvecklat en metod som fokuserar på att göra geografi relevant för eleverna genom att koppla undervisningen till aktuella samhällsfrågor och vardagliga exempel. Denna lärare använder också digitala verktyg och interaktiva metoder för att engagera eleverna, och strävar efter att skapa en undervisning som är både relevant och engagerande. Dock erkänner läraren att praktiska hinder, som tidsbrist och resursbrist, ibland försvårar möjligheten att genomföra mer elevcentrerade undervisningsformer.

Lärare 3, som har 25 års erfarenhet och ämnesbehörighet i geografi, arbetar med en praktiskt orienterad och reflekterande undervisning. Läraren kopplar geografi till aktuella globala och lokala frågor, såsom klimatförändringar och hållbar utveckling, och använder fältstudier och grupparbeten för att skapa en verklighetsförankrad lärmiljö. Genom att ge eleverna möjlighet att arbeta med komplexa samhällsfrågor på ett praktiskt sätt strävar denna lärare efter att utveckla deras förmåga att förstå och hantera dessa utmaningar. Samtliga lärare framhåller vikten av att balansera lärarcentrerade och elevcentrerade metoder. Detta återspeglar deras medvetenhet om de utmaningar och begränsningar som finns inom skolans organisation, samtidigt som de strävar efter att uppfylla de mål och krav som Lgr 22 ställer på geografiundervisningen.

5.7 Intervjusituationen

Intervjuerna baserade på intervjuguiden ägde rum på lärarnas arbetsplatser, i avskilda och lugna rum. Miljön valdes med omsorg för att skapa en bekväm och trygg atmosfär där deltagarna kunde reflektera fritt och ärligt över sina erfarenheter och metoder utan störande distraktioner. Innan intervjuerna informerades deltagarna om studiens syfte, hur deras svar skulle användas och deras rätt att avbryta när som helst utan att behöva förklara varför (Bryman, 2011, s. 130). Ett skriftligt samtycke samlades in, och anonymitet garanterades genom att inga personliga eller identifierbara detaljer inkluderades i analysen. Etiska överväganden spelade en central roll i processen för att

bygga förtroende mellan mig som forskare och deltagarna. Under intervjuerna använde jag både anteckningsblock och penna samt ljudinspelning, med deltagarnas godkännande. Ljudinspelningen möjliggjorde en detaljerad dokumentation av samtalen, vilket säkerställde att inga viktiga detaljer gick förlorade och gav mig utrymme att upprätthålla ett naturligt samtalsflöde utan avbrott för att skriva. En av fördelarna med intervjusituationen var att den genomfördes i en miljö där deltagarna kände sig trygga och avslappnade, vilket underlättade öppna och reflekterande svar.

En vanlig utmaning vid semistrukturerade intervjuer, menar Dunn (2016, s. 158), är att samtalen ibland kan avvika från intervjuens fokus. Det jag upplevde under intervjun var att samtalen svävade iväg lite, men det kan ha med att deltagarna och jag har varit arbetskamrater förut. För att styra tillbaka samtalet och påminna om det huvudsakliga syftet, använde jag av mig följdfrågor. Efter intervjuerna transkriberades inspelningarna noggrant för att skapa en databas för analys. Enligt metodlitteraturen är ljudinspelning att föredra framför enbart anteckningar, eftersom det ger forskaren möjlighet att planera nästa fråga och bibehålla samtals dynamik (Dunn, 2021, s. 167).

5.8. Analys av insamlat material

Kodning är ett centralt verktyg för att omvandla stora och ostrukturerade datamängder, som exempelvis de intervjusvar jag samlat in, till en mer organiserad och begriplig form (Cope, 2021, s. 361). Denna process gör det möjligt att analysera och tolka kvalitativa data på ett sätt som gör det möjligt att dra meningsfulla slutsatser. I min studie har jag använt mig av de kodningsmetoder som beskrivs av Cope (2021, s. 361) och Bryman (2011, s. 514), och processen omfattar tre huvudsakliga faser: Öppen kodning, axial kodning och selektiv kodning. Under den öppna kodningen bröt jag ner data i mindre enheter för att identifiera de mönster och teman som fanns i materialet (Bryman, 2011, s. 514).

Denna fas hjälpte mig att få en bättre förståelse för centrala begrepp som behaviorism, pragmatism och metodval, och hur dessa teorier relaterar till de faktiska undervisningsmetoderna som lärarna använder i klassrummet. Exempelvis kunde jag se hur behavioristiska metoder fokuserar på repetitiva övningar, medan pragmatiska metoder betonar verklighetsanknytning. Genom att strukturera intervjusvaren i kodade enheter kunde jag börja se mönster, såsom hur lärarna ofta växlar mellan behavioristiska och pragmatiska metoder, beroende på elevernas behov. Till exempel, när en elev behövde mer struktur och stöd, använde läraren repetitiva metoder, medan elever som var mer självständiga fick möjlighet att arbeta med praktiska uppgifter.

I den andra fasen genomförde jag axial kodning, vilket är viktigt för att identifiera samband mellan de kategorier och teman som framkommit under den öppna kodningen (Bryman, 2011, s. 515). Detta steg gjorde det möjligt att förstå hur olika undervisningsstrategier och teorier relaterade till varandra i lärarnas praktiker. Här samlade jag koder som metodval, pedagogiska mål och utmaningar för att skapa en mer sammanhängande analys av lärarnas undervisning. Till exempel kunde jag se hur lärarnas val av undervisningstekniker inte bara var beroende av deras teoretiska perspektiv (som behaviorism eller pragmatism), utan även på praktiska faktorer som tillgång till resurser och organisatoriska krav. Genom att koppla samman dessa faktorer kunde jag identifiera hur teori och praktik samverkar för att påverka lärarnas metoder och elevernas lärande.

Den tredje och avslutande fasen, selektiv kodning, syftade till att identifiera de mest centrala teman som direkt relaterade till mitt forskningssyfte (Bryman, 2011, s. 515). I denna fas

identifierade jag teman som metodval och lärarnas relation till eleverna, vilket hjälpte mig att fokusera på de mest relevanta delarna av lärarnas undervisning. Denna process gjorde det möjligt att fördjupa min förståelse av hur teorier som behaviorism och pragmatism integreras i lärarnas undervisning och hur dessa teorier konkret påverkar deras pedagogiska beslut. Kodningsprocessen har varit avgörande för att systematiskt analysera den kvalitativa data som samlades in genom semistrukturerade intervjuer. Genom att strukturera och kategorisera materialet har kodningen gett mig en djupare förståelse för sambanden mellan lärarnas metodval, deras teoretiska perspektiv och hur dessa påverkar elevernas lärande. Den har också tydliggjort hur behavioristiska och pragmatiska teorier integreras i lärarnas undervisning. Vidare har kodningen identifierat både styrkor och utmaningar i lärarnas praktiker. En styrka var lärarnas förmåga att anpassa undervisningen till elevernas behov, medan en utmaning var den tidsbrist som hindrade dem från att genomföra mer interaktiva och praktiska moment i undervisningen.

Sammanfattningsvis har kodningen varit ett centralt verktyg för att organisera och analysera materialet på ett sätt som ger värdefulla insikter i lärarnas pedagogiska arbete och dess effekter på elevernas utveckling.

6. RESULTAT

Kapitlet presenterar studiens resultat och är indelat i fyra delar för att ge en strukturerad och tydlig översikt av lärarnas erfarenheter, undervisningsstrategier och syn på geografiämnet. Den första delen belyser hur lärarnas bakgrund och erfarenheter har format deras undervisning. I den andra delen framkommer lärarnas uppfattningar om geografi som ett tvärvetenskapligt ämne. Den tredje delen redogör för de undervisningsstrategier som lärarna använder sig av. Slutligen visar den fjärde hur lärarna implementerar tvärvetenskapliga angreppssätt i sin undervisning.

6.1 Lärarnas erfarenheter och deras inflytande på metodval

Lärarnas bakgrund och erfarenheter, både som geografilärare och inom andra ämnesområden, framträder som avgörande faktorer för deras undervisningsmetoder och -strategier. En tydlig skillnad i deras syn på undervisning syns i deras svar, där vissa fokuserar på struktur och repetitiva metoder, medan andra lägger mer vikt vid att göra undervisningen relevant och elevcentrerad.

Lärare 1, som har lång erfarenhet och en grund i behavioristiska pedagogiska idéer, förklarar att han eller hon prioriterar en strukturerad och repetitiv undervisning för att skapa en stabil grund för elevernas lärande. Enligt läraren ger det en trygghet för eleverna att lära sig genom läroböcker och upprepning av fakta: "Mitt fokus är att ge eleverna en grundläggande förståelse för geografi genom läroböcker och strukturerade övningar." Detta synsätt stämmer överens med Lgr 22:s betoning på att ge eleverna en solid faktabaserad kunskap. Samtidigt pekar läraren på en potentiell begränsning i detta förhållningssätt, där elever som har behov av mer självständigt lärande eller kritiskt tänkande inte alltid får det utrymme de behöver för att utveckla djupare förståelse. Denna observation belyser en av de utmaningar läraren upplever i att tillämpa en behavioristisk metod i en mer dynamisk undervisningsmiljö.

I kontrast till detta uttrycker Lärare 2 att geografiundervisningen måste kopplas till aktuella samhällsfrågor för att bli mer relevant och engagerande för eleverna. Läraren säger: "Att göra geografi relevant för eleverna är viktigt för mig," vilket belyser en medvetenhet om att geografi inte

bara handlar om att överföra fakta, utan även om att koppla kunskapen till elevernas vardag och deras förståelse av världen. Det är tydligt att Lärare 2 ser undervisningen som en möjlighet att skapa engagemang genom att relatera ämnet till aktuella globala och lokala frågor. Dock erkänner läraren att praktiska hinder, såsom tidsbrist och brist på resurser, kan begränsa möjligheterna att fullt ut genomföra denna vision av geografiundervisning.

Lärare 3, som är ämnesbehörig i geografi, betonar vikten av att ge eleverna en pragmatisk och verklighetsförankrad förståelse för geografi. Läraren uttrycker: "Jag har jobbat mycket med att koppla geografi till verkliga frågor som klimatförändringar och hållbar utveckling." Detta belyser en syn på geografi som ett ämne som inte enbart handlar om att lära ut fakta, utan om att hjälpa eleverna att förstå komplexa globala problem och de samhälleliga konsekvenserna av dessa. Detta synsätt återspeglar en pragmatisk pedagogik, där fokus ligger på att koppla lärandet till verkliga, samtida frågor och därmed gör ämnet mer meningsfullt och relevant för eleverna.

6.2. Geografiämnets karaktär och roll

Lärarna lyfter fram geografiämnets komplexa karaktär och dess potential att ge eleverna en förståelse för världen ur flera olika perspektiv. För Lärare 1 framstår geografi som ett ämne för att bygga en solid kunskapsbas: "Geografi handlar om att ge eleverna en stabil bas av kunskaper som de kan använda för att förstå världen omkring dem." Här framkommer en syn på ämnet som fokuserar på faktaöverföring och strukturerad förståelse. Detta synsätt gör det möjligt för elever att förstå grundläggande geografiska begrepp, men det ger kanske inte tillräckligt med utrymme för att utveckla mer avancerad reflektion eller kritiskt tänkande.

I kontrast uttrycker Lärare 2 att geografi måste ses som ett ämne som både handlar om fysisk geografi och om att analysera globala samhällsutmaningar: "Geografi handlar inte bara om land och natur, utan om att förstå hur globala samhällsfrågor påverkar oss." Denna definition utvidgar ämnets roll till att omfatta både natur- och samhällsvetenskapliga aspekter och ger eleverna en chans att reflektera över de samhälleliga konsekvenserna av geografiska processer. Detta sätt att tänka om ämnet stämmer väl överens med Lgr 22:s betoning på att ge eleverna möjlighet att utveckla en förståelse för globala utmaningar.

Lärare 3 ser geografi som en tvärvetenskaplig nyckel till att förstå globala fenomen och hur dessa påverkar både naturen och samhällsstrukturer: "Geografi är en nyckel till att förstå hur världen fungerar." Denna syn på ämnet reflekterar ett mer holistiskt perspektiv där geografi handlar om att förstå både individuella geografiska faktorer och hur dessa faktorer är sammanlänkade i globala och samhälleliga system.

6.3 Undervisningsstrategier och metoder

En gemensam uppfattning bland lärarna är att undervisningsmetoder har en avgörande inverkan på elevernas engagemang och lärande. Samtidigt framkommer det att det finns olika utmaningar som hindrar en mer interaktiv och elevcentrerad undervisning. Lärare 1 betonar vikten av en tydlig struktur och repetitiva metoder för att ge eleverna en grundläggande förståelse för geografi. Läraren säger: "Många elever behöver tydliga ramar och återkommande övningar för att befästa kunskap." Detta synsätt reflekterar en övertygelse om att elever med svårigheter att hålla fokus eller ta ansvar för sitt eget lärande behöver ett mer styrt och systematiskt arbetssätt.

Samtidigt är det tydligt att detta förhållningssätt inte nödvändigtvis passar alla elever, särskilt de som har ett mer självständigt och kritiskt förhållningssätt till lärande. Lärarens svar visar på behovet av att balansera mellan strukturerad undervisning och utrymme för självständigt tänkande. Lärare 2 och Lärare 3 betonar i större utsträckning interaktiva metoder och lärande genom verkliga exempel. Lärare 2 säger: "Jag ser att eleverna blir mer intresserade när vi använder interaktiva kartor och bildmaterial." Genom att använda visuella och digitala verktyg skapas en mer engagerande och dynamisk undervisning, vilket också gör geografi mer tillgängligt för eleverna. Lärare 3 går längre genom att förespråka fältstudier och grupparbeten som sätt att koppla teorin till verkligheten: "När eleverna själva får undersöka och analysera verkliga problem blir ämnet mer levande för dem." Det är tydligt att dessa metoder främjar ett mer aktivt och självstyrt lärande, men lärarna erkänner också att praktiska hinder, som tidsbrist och begränsade resurser, ibland förhindrar att de kan genomföra denna typ av undervisning på ett tillfredsställande sätt.

6.4 Tvärvetenskapliga perspektiv

Lärarna är eniga om att geografi är ett tvärvetenskapligt ämne och ser det som en nyckel för att förstå komplexa globala och samhällsliga sammanhang. Lärare 1 ser geografi som ett ämne som hjälper eleverna att förstå världens sammanlänkade strukturer: "Geografi hjälper eleverna att förstå hur olika delar av världen är sammanlänkade, både naturligt och samhällsligt." Lärare 2 betonar att geografi inte bara handlar om att lära sig om land och natur, utan också om att förstå och analysera globala samhällsproblem: "Geografi handlar inte bara om land och natur, utan om att förstå hur globala samhällsfrågor påverkar oss." Lärare 3 ser geografi som en nyckel för att förstå de globala fenomen som påverkar både naturen och samhällsstrukturerna: "Genom att koppla ämnet till globala frågor som klimatförändringar och hållbar utveckling, får eleverna en helhetssyn på världen." Detta tvärvetenskapliga synsätt ger geografi en central roll i att förstå samtida utmaningar och problem.

7. ANALYS

I denna studie har jag undersökt hur två pedagogiska teorier, behaviorism och pragmatism, påverkar geografilärares undervisning och deras användning av undervisningsmetoder. Analysen syftar till att belysa de undervisningsstrategier som lärarna använder för att möta elevernas behov och hur dessa metoder förhåller sig till de teoretiska ramarna. Jag kommer också att diskutera eventuella hinder som lärarna möter och hur de hanterar dessa.

7.1 Behaviorismens inverkan på undervisningens struktur

Behaviorismens fokus på strukturerad och repetitiv inläring speglas tydligt i Lärare 1:s undervisning. Läraren använder läroböcker och återkommande övningar för att säkerställa att eleverna får en solid grund i geografi. Denna metod är i linje med behaviorismens syn på att inläring främjas genom positiv förstärkning och upprepning. Lärare 1 erkänner dock de begränsningar som följer med en strikt behavioristisk metod, särskilt för elever som behöver mer kreativt utrymme och självständigt tänkande. Behaviorismens betoning på repetitiva övningar kan ibland hindra utvecklingen av djupare förståelse och kritiskt tänkande. Detta stämmer överens med kritik som ofta riktas mot behaviorismens användning i skolundervisning (Säljö, 2020). Därmed

pekar Lärare 1 på behovet av flexibilitet i undervisningen och en balans mellan struktur och kreativitet.

7.2 Pragmatismens relevans för engagerande undervisning

Pragmatismens fokus på att koppla lärande till praktiska erfarenheter och aktuella samhällsfrågor är tydligt i undervisningen hos Lärare 2 och Lärare 3. Lärare 2 betonar vikten av att geografiundervisningen är relevant för eleverna genom att koppla ämnet till globala och lokala samhällsfrågor. Genom att engagera eleverna i praktiska problem, som hållbar utveckling, gör Lärare 2 geografin mer meningsfull och intressant för eleverna. Lärare 3 går ett steg längre genom att integrera globala utmaningar, som klimatförändringar och hållbar utveckling, i undervisningen. Denna metod ger eleverna konkreta verktyg för att reflektera över deras roll i en globaliserad värld och ger dem möjlighet att använda geografi för att lösa verkliga samhällsproblem. Pragmatismens fokus på verklighetsanknytning och aktivt deltagande gör undervisningen dynamisk och engagerande.

7.3 Tvärvetenskaplig undervisning och teori

En gemensam nämnare för alla tre lärare är deras syn på geografi som ett tvärvetenskapligt ämne. Lärare 1 ser geografi som en grundläggande disciplin för att förstå sammanlänkade världssystem, vilket reflekterar behaviorismens fokus på att bygga en stabil kunskapsbas. Lärare 2 och Lärare 3 anser däremot att geografi är ett verktyg för att förstå globala samhällsproblem, vilket speglar pragmatismens filosofi om att kunskap ska vara användbar i praktiska sammanhang. Genom att koppla geografi till aktuella globala fenomen, som klimatförändringar och hållbar utveckling, ger dessa lärare eleverna en chans att tillämpa sina geografiska kunskaper för att lösa problem i deras egen värld.

7.4 En balans mellan teori och praktik

Studien visar att både behaviorism och pragmatism spelar viktiga roller i lärarnas undervisning. Lärare 1 använder behaviorismens principer för att säkerställa att alla elever får en stabil kunskapsgrund, medan Lärare 2 och Lärare 3 tillämpar pragmatismens idéer för att göra lärandet mer relevant och engagerande. I vissa fall används en blandning av båda teorierna, vilket särskilt framkommer i Lärare 3:s undervisning. Genom att kombinera teoretiska kunskaper med verkliga problem lyckas denna lärare kombinera behaviorismens fokus på mätbara läranderesultat med pragmatismens fokus på erfarenhetsbaserat lärande.

Sammanfattningsvis strävar lärarna efter att skapa undervisning som både är faktabaserad och relevant för elevernas egna liv. Denna balans mellan behaviorismens struktur och pragmatismens engagemang speglar medvetenheten om att elever har olika behov och att undervisningen måste vara flexibel för att möta dessa behov. Genom att använda en blandning av båda teorierna kan lärarna skapa en lärandemiljö som både främjar grundläggande kunskaper och ger eleverna möjlighet till kreativitet och självständigt tänkande. Det är genom denna balans som geografilärarna i denna studie lyckas skapa en undervisning som är både strukturerad och meningsfull, vilket är avgörande för elevernas förståelse och framtida tillämpning av ämnet.

8. DISKUSSION

I denna studie har jag undersökt hur de två pedagogiska teorierna behaviorismen och pragmatismen påverkar geografilärarnas undervisning. Resultaten visar att lärarna tillämpar olika undervisningsstrategier beroende på sina egna erfarenheter och den teoretiska grund de bygger sin undervisning på. Genom att analysera resultaten framkommer både styrkor och begränsningar i dessa pedagogiska teorier och hur de påverkar undervisningens struktur, relevans och engagemang.

En alternativ tolkning av resultaten skulle kunna vara att det inte är teorierna i sig som avgör undervisningens utformning, utan snarare de praktiska omständigheterna i lärarnas arbetsmiljö. Tidsbrist, begränsade resurser och organisatoriska hinder kan påverka valet av mer strukturerade och traditionella metoder i större utsträckning än en strikt teoretisk inriktning. Som Hattie (2014) påpekar, är det lärarnas förmåga att balansera struktur och elevengagemang som är avgörande för lärande, snarare än att strikt tillämpa en viss pedagogisk teori. Vidare kan det vara så att olika skolor och elevgrupper kräver flexibla tolkningar av dessa teorier, vilket innebär att lärare kan behöva justera sin användning av behaviorism och pragmatism beroende på de specifika förutsättningarna. I vissa fall kan pragmatismens metoder vara mer praktiska och effektiva än behaviorismens, beroende på elevernas behov och de resurser som finns tillgängliga på skolan (Säljö, 2020). Resultaten i denna studie kan inte generaliseras till alla geografilärare, eftersom den bygger på intervjuer med ett begränsat antal lärare. Lärare med olika bakgrunder och erfarenheter, eller som arbetar i olika skolmiljöer, kan ha olika synsätt och tillvägagångssätt när det gäller att integrera dessa teorier i undervisningen. Dessutom påverkas lärarnas val av undervisningsstrategier och hur de tillämpar pedagogiska teorier av de specifika resurser och organisatoriska förutsättningar som finns i deras skolor. Säljö (2020) betonar att praktiska omständigheter, som lärartid och tillgång till resurser, har en direkt inverkan på hur lärarna kan använda elevaktiva metoder. Därför bör resultaten ses som specifika för de lärare som deltog i denna studie och inte tolkas som universella slutsatser utan att ta hänsyn till dessa faktorer.

De resultat som framkommit i denna studie är i linje med tidigare forskning som påpekar vikten av att blanda olika pedagogiska metoder i geografiundervisningen.

Hattie (2014) framhåller att en balans mellan struktur och kreativitet är avgörande för att möta elevernas varierande behov, och mina resultat stödjer detta. Vidare bekräftar resultaten den forskning som betonar att lärarnas bakgrund och erfarenheter har en stark påverkan på valet av undervisningsmetoder, vilket även Säljö (2020) diskuterar i relation till lärarnas pedagogiska förhållningssätt. Forskning har också visat på behovet av mer elevcentrerad undervisning för att göra ämnet relevant och engagerande för dagens elever, och mina resultat stödjer denna uppfattning. De visar att en förnyad syn på geografiundervisning kan skapa en mer dynamisk och engagerande lärandemiljö. En praktisk konsekvens av dessa resultat är behovet av att skapa en balans mellan strukturerad, faktabaserad undervisning och mer interaktiv och elevcentrerad undervisning. Genom att kombinera de effektiva och strukturerade metoderna från behaviorismen med pragmatismens fokus på relevans och engagemang, kan geografilärare bättre tillgodose elevernas olika behov och utveckla deras förmåga att förstå och analysera globala frågor. För att uppnå denna balans krävs det att lärarna har tillgång till både materiella och tidsmässiga resurser för att kunna tillämpa mer elevaktiva metoder (Molin, 2006). Stensmo (2007) påpekar att pragmatismens lärandemetoder kan bidra till ökat elevengagemang och en djupare förståelse för komplexa samhällsfrågor, vilket också framkom i denna studie. För att undervisningen ska bli mer dynamisk och relevant för eleverna måste lärarna få stöd i att skapa en lärandemiljö som både främjar grundläggande kunskaper och engagemang i lärandet.

Det finns också flera områden där framtida forskning kan ge en djupare förståelse för de utmaningar och möjligheter som finns inom geografiundervisning. För det första skulle det vara värdefullt att undersöka hur skolors organisatoriska förutsättningar, såsom tidsramar, lärartäthet och tillgång till resurser, påverkar lärarnas förmåga att implementera mer interaktiva och elevcentrerade undervisningsmetoder. En sådan forskning kan bidra till att belysa de praktiska hinder som lärare möter och hur dessa faktorer kan anpassas för att stödja mer dynamiska undervisningsformer. Tidigare forskning, som Stensmo (2007) genomfört, har visat på vikten av dessa organisatoriska faktorer och deras påverkan på undervisningens effektivitet, och detta kan vara ett intressant område att fördjupa sig i för att förbättra den praktiska tillämpningen av pedagogiska teorier i skolmiljöer.

Vidare skulle det vara intressant att utforska hur GeoCapabilities-modellen kan implementeras i praktiken i klassrummet. Denna modell har potentialen att stärka elevers geografiska förmåga och deras analytiska tänkande. Att undersöka hur GeoCapabilities-modellen kan tillämpas och hur den påverkar elevers förståelse för komplexa samhällsfrågor skulle kunna ge insikter i hur geografiundervisning kan utvecklas och göras mer relevant för dagens elever. Denna forskning kan också belysa hur geografiundervisningens tvärvetenskapliga karaktär kan integreras bättre i skolans undervisning. En annan viktig forskningsinriktning handlar om lärarnas professionella utveckling och deras förmåga att balansera mellan traditionell och elevaktiverad undervisning. Detta är särskilt relevant för att kunna säkerställa att lärare har de nödvändiga verktygen och stödet för att möta elevernas olika behov. Forskning inom detta område kan ge värdefulla insikter om hur lärarutbildning och professionell utveckling kan stärkas, så att geografilärare blir bättre rustade att hantera olika undervisningsmetoder och skapa en lärandemiljö som gynnar alla elever. Som Hattie (2014) påpekar, är förmågan att skapa en balans mellan struktur och elevengagemang en central

faktor för att maximera elevers lärande, och forskning om lärarnas utveckling i detta avseende kan spela en avgörande roll i att förbättra geografiundervisningen.

Sammanfattningsvis pekar resultaten på att både behaviorismen och pragmatismen spelar viktiga roller i geografiundervisningen. En välavvägd tillämpning av båda teorierna kan skapa en flexibel, relevant och engagerande undervisning. För att maximera elevers lärande är det viktigt att förstå när och hur dessa teorier ska användas. Dessutom krävs det att lärarna ges möjlighet att utveckla och implementera både strukturerade och elevcentrerade undervisningsmetoder för att möta elevernas varierande behov och förbereda dem för att förstå och analysera komplexa globala frågor. Det är också viktigt att beakta de praktiska omständigheterna och resurserna som påverkar lärarnas förmåga att tillämpa dessa teorier i praktiken.

9. SLUTSATS

Sammanfattningsvis visar studien att geografiundervisningen balanserar mellan tradition och förändring. Behavioristiskt inspirerade undervisningsmetoder är fortfarande vanliga och bidrar till en stabil faktabaserad kunskapsgrund, men de riskerar att begränsa elevernas förmåga att reflektera och analysera komplexa samhällsfrågor. Samtidigt finns en växande rörelse mot en mer pragmatisk undervisning där geografi kopplas till aktuella samhällsutmaningar, vilket kan öka elevernas engagemang och förståelse för ämnet. För att stärka geografiundervisningens relevans krävs en medveten satsning på att integrera både ämneskunskap och elevnära arbetssätt. En central framtidsfråga blir därmed hur lärare kan ges stöd och resurser för att utveckla sin undervisning i en riktning som engagerar eleverna och samtidigt upprätthåller den geografiska disciplinens kärna.

Denna studie har undersökt geografilärares undervisning samt de möjligheter och utmaningar de möter i sitt arbete. Resultaten visar att geografiundervisningen på högstadiet i stor utsträckning präglas av traditionella metoder, vilket bekräftas av tidigare forskning (Molin, 2006). Lärare som följer ett mer behavioristiskt synsätt, som Lärare 1, bygger sin undervisning på tydliga strukturer, repetitiva moment och en stark tilltro till läroboken. Enligt Molin (2006) är detta en långvarig tradition inom geografiundervisningen, där faktabaserade kunskaper inom exempelvis namngeografi och naturgeografi prioriteras. Detta ger elever en stabil faktagrund men kan samtidigt begränsa deras möjlighet att utveckla en djupare förståelse för komplexa globala frågor. Samtidigt visar studien att det finns en rörelse mot en mer engagerande och samhällsrelevant geografiundervisning. Lärare som Lärare 2 försöker integrera aktuella samhällsfrågor i sin undervisning, exempelvis genom att koppla geografiska begrepp till hållbar utveckling och globala utmaningar. Detta är i linje med Bladh och Nilsson (2023), som i GeoCapabilities-modellen betonar vikten av att ge elever verktyg för att analysera och förstå världen genom ett geografiskt perspektiv. Hattie (2014) framhåller även att undervisning blir mer effektiv när elever ges möjlighet att koppla samman fakta med verkliga sammanhang. Dock, som både Lärare 2 och Bladh och Nilsson (2023) påpekar, påverkas möjligheten att arbeta på detta sätt av faktorer som tid och resurser, vilket kan utgöra hinder för en mer elevcentrerad och analytisk geografiundervisning.

Det finns en tydlig parallell mellan denna studies resultat och Molins (2006) beskrivning av geografiundervisningens traditionella ramar. Molin (2006) argumenterar för att ämnet länge har dominerats av naturvetenskapliga perspektiv och att det finns ett behov av att bredda undervisningen för att inkludera mer samhällsrelaterade och kritiska perspektiv. Detta stöds av

GeoCapabilities-modellen, där Bladh och Nilsson (2023) betonar vikten av att utveckla elevernas geografiska förmågor snarare än att enbart fokusera på faktakunskap. Studien visar att vissa lärare försöker göra denna förändring i praktiken, men att det sker i olika grad beroende på lärarens pedagogiska förhållningssätt och de organisatoriska förutsättningarna på skolan. Vidare framkommer det att lärarnas ämneskunskaper och pedagogiska kompetens är avgörande för hur undervisningen utformas. Hattie (2014) menar att en framgångsrik undervisning inte enbart bygger på goda ämneskunskaper, utan även på lärarens förmåga att anpassa undervisningen efter elevernas behov och skapa en begriplig struktur.

Detta perspektiv delas av Lärare 3, som betonar vikten av att koppla geografiundervisningen till aktuella samhällsfrågor såsom klimatförändringar och hållbar utveckling. Ett sådant pragmatiskt förhållningssätt överensstämmer med GeoCapabilities-modellen (Bladh & Nilsson, 2023), där målet är att ge eleverna verktyg att förstå och analysera komplexa globala frågor. Studien har vissa metodologiska begränsningar. Eftersom resultaten baseras på ett mindre urval av högstadielärare kan de inte generaliseras till hela geografilärarkåren i Sverige. Däremot ger de en inblick i hur olika pedagogiska perspektiv påverkar undervisningen och vilka utmaningar och möjligheter som finns. En viktig framtida forskningsfråga är hur lärarnas pedagogiska val påverkar elevernas engagemang och lärande. Det vore även värdefullt att undersöka hur GeoCapabilities-modellen kan implementeras i svenska klassrum och vilka organisatoriska förutsättningar som krävs för att stödja en mer tvärvetenskaplig och samhällsrelevant geografiundervisning.

Sammanfattningsvis visar resultaten att geografiundervisningen befinner sig i en balans mellan tradition och förändring. Den traditionella, faktabaserade undervisningen är fortfarande framträdande, men det finns en växande ambition att göra geografiundervisningen mer relevant genom att integrera aktuella samhällsfrågor och kritiska perspektiv. Tidigare forskning (Molin, 2006; Bladh & Nilsson, 2023; Hattie, 2014) tyder på att en sådan förändring kan bidra till att skapa en mer engagerande lärandemiljö för eleverna. För att denna utveckling ska bli möjlig krävs dock att lärare ges rätt stöd och resurser för att balansera ämneskunskap med elevnära och analytiska arbetssätt.

10. KÄLL - OCH LITTERATURFÖRTECKNING

Baum, William M. (2017). *Understanding behaviorism: behavior, culture, and evolution*. 3:e. uppl. Hoboken: Wiley.

Bladh, G. & Nilsson, S., (2023). Om att utveckla geografiskt tänkande i skolans geografiundervisning. *Forskning om undervisning och lärande*, 11(1), s. 8–28, doi:[10.61998/forskul.v11i1.18427](https://doi.org/10.61998/forskul.v11i1.18427).
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1771249/FULLTEXT01.pdf>
[Hämtad: 2025-01-17]

Christoffersen, Line (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Första upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Cope, M (2021). *Organizing, Coding, and Analyzing Qualitative Data*. Ingår i: *Qualitative research methods in human geography*. Femte upplagan. Don Mills, Ontario, Canada: Oxford University Press.

Dunn, K., 2021. *Engaging Interviews*. Ingår i: *Qualitative research methods in human geography*. Femte upplagan. Don Mills, Ontario, Canada: Oxford University Press.

Hattie, John (2014). *Hur vi lär: synligt lärande och vetenskapen om våra lärprocesser*. Första utgåvan, första tryckningen. Stockholm: Natur & Kultur.

Jankell Dessen, L. & Örbring, D. (2020). *Geografididaktik: för lärare 4-9*. Första upplagan. Malmö: Gleerups.

Molin, L. (2006). *Rum, frirum och moral: En studie av skolgeografins innehållsval*. Uppsala: Department of Social and Economic Geography, Uppsala University.

Sanderoth, I. (2015). *Plats – identitet – lärande: Närområdesstudier i skolan*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Schmidinger, H., & Brandt, A. (2015) *Närområdesexkursioner och inre motivation för bättre lärande: en studie i svenska gymnasieskolan*. Ingår i: *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education*, 5 (2015:1), 22–46.
<https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/18988> [Hämtad: 2025-01-17].

Skolforskningsinstitutet (2020). *Lärarcentrerad och elevcentrerad undervisning i samspel, 2020:02*
<https://www.skolfi.se/forskningsammanstallningar/skolforskningsinstitutet-sammanfattar-och-kommenterar/lararcentrerad-och-elevcentrerad-undervisning-i-samspel/> [Hämtad: 2025-01-17].

- Skolverket (2022). *Läroplan (Lgr22) för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
[Hämtad: 2025-01-17].
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi: en introduktion*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande – en term med många betydelser*. Ingår i: Lundgren, U.P. & Säljö, R., eds. *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Tredje upplagan. Stockholm: Författarna och Natur & Kultur.
- Säljö, R. (2020). *Den lärande människan – teoretiska traditioner*. Ingår i: Lundgren, U.P. & Säljö, R., eds. *Lärande, skola, bildning*. Femte upplagan. Stockholm: Författarna och Natur & Kultur.
- Willingham, D.T. (2018). *Varför gillar inte elever skolan?* Första utgåvan. Stockholm: Natur & Kultur.

Bilaga 1

Intervjuguide

Syftet med denna intervjuguide är att ta reda på hur lärare i geografi på högstadiet planerar och genomför sin undervisning för att hjälpa eleverna att förstå sambanden mellan natur, samhälle och människor.

Målet är att förstå vilka undervisningsmetoder och strategier lärarna använder för att göra det lättare för eleverna att lära sig. Genom intervjuer med tre geografilärare vill studien visa hur geografiämnet undervisas som ett ämne som kopplar samman både naturvetenskap och samhällsvetenskap.

Bakgrund och erfarenheter

1. Kan du kort berätta om din yrkesbakgrund och erfarenhet som lärare i geografi?
2. Har du erfarenhet av att undervisa i geografi på gymnasiet också?
(om ja, vilka skillnader ser du mellan undervisning på gymnasiet och högstadiet?)

Geografiämnets karaktär och roll

3. Vad anser du gör geografiämnet unikt jämfört med andra ämnen?
4. Hur ser du på geografiämnets roll i att förstå sambanden mellan natur, samhälle och människor?

Undervisningsstrategier och metoder

5. Hur introducerar du komplexa frågor som hållbarhet och människans påverkan på naturen i din undervisning?
6. Vilka undervisningsstrategier använder du för att göra geografi engagerande och begripligt för eleverna?
7. Hur förstår du att vissa strategier är mer framgångsrika än andra?
8. Använder du fältstudier eller andra interaktiva metoder? Kan du ge exempel?
9. Vilka teman tycker du är särskilt viktiga att ta upp i högstadiets geografiundervisning

Tvärvetenskapliga perspektiv

10. Hur förklarar du långsiktiga förändringar som klimatförändringar eller samhällsutveckling för eleverna?
11. Hur kopplar du geografiämnet till olika skalor – lokala, nationella och globala sammanhang?

Avslutning

12. Finns det något annat du vill lyfta fram om din undervisning i geografi?